

平成 24 年度

都 倫 研 紀 要

第 51 集

平成 24 年度

都 倫 研 紀 要

第 51 集

東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会

教養科目としての「倫理」の可能性

会長 及川 良一（東京都立三田高等学校長）

東日本大震災から5ヶ月経った一昨年夏、小学校時代を過ごした岩手県釜石を訪れた。釜石は、世界最大級の防波堤が破壊され町全体が津波にのみ込まれた。地震で傾いたままの魚市場の岸壁に立つと、目の前に広がる釜石湾はどこまでも穏やかで、「厳父のごとき自然」の姿など全く想像することが出来なかった。「厳父のごとき自然」とは、東京帝国大学教授の物理学者にして、文豪夏目漱石に師事した随筆家寺田寅彦の言葉である。地震学者としての寺田寅彦は、明治三陸地震や関東大震災を始めとした多くの自然災害に関する随筆を書いている。『天災と国防』に「人類は文明を築きあげ自然を征服し、自然の暴威を封じ込めたつもりでいる、しかし、ひとたび自然が暴れだせば、人間はひとたまりもない、天然自然に反抗する人間の営みそのものが自然災害の原因であり、文明が進むほど天災による被害も甚大になる、しかし、天災はきわめて稀にしか起こらないから、人間は備えを怠り、被害はさらに甚大なものとなる」とある。「天災は忘れた頃にやってくる」という警句はここから来ている。

釜石市内の小中学校の全児童生徒数約2,900人のうち、津波でなくなった小中学生は5人で「釜石の奇跡」と言われた。「率先避難者たれ」という防災教育がなされていたからだ。この地方には、「津波でんでんこ」という言葉が伝わる。「でんでん」とは「それぞれ、めいめい」の意。津波が来たら家族に構わずめいめいで逃げろ、だ。この言い伝えとともに釜石市の防災教育の基本にあるのは、「想定にとられるな」である。学校で教わったことが常に正しいとは限らない、過去の教訓であっても疑いの目を持つということだ。津波から約1年後、釜石小学校の児童たちの避難行動を検証する番組がNHKで放映されたが、児童たちは見事に想定にとられず最適行動を選択し率先避難していた。もちろんお年寄りの手を引きながらだ。

想定外の事態に対する想像力や先見性には、「普通教育」が欠かせないと寺田寅彦は『津波と人間』の中で言っている。「普通教育」とは、「教養」という言葉に置き換えられる。

かつて大学1、2年の教養部で講じられた「一般教養」は教養を身に付けるための教育だった。昭和24年、新制大学になった東大の第一回入学式で、時の南原繁総長は、「一般教養教育」が目指すのは「異なる専門分野を総合する力」、すなわち「個々の科学的真理をどこまでも探求し追求することではなくして、むしろすでに知られている知識を各分野、さらには全体にわたって総合し組織化」することであるとした。高度に専門的な知識や技術を文化や社会の全体構造の中で総合する力の育成を担うのが新制大学の「一般教養」だった。そして、「原子力」は、「文化や社会の全体構造の中で総合する力」なくしては文明の崩壊と全人類の破滅を招かずにはおらぬ」とまで言い切った。63年後に起こった福島原発事故はまさにそのような事態だった。また、後の中央教育審議会大学分科会は教養教育の理念を「学問のすそ野を広げ、様々な角度から物事を見ることができる能力や、自主的・総合的に考え、的確に判断する能力、豊かな人間性を養い、自分の知識や人生を社会との関係で位置づけることのできる人材を育てることである」と答申で述べている。

その教養教育の現状はどうなっているか。1991年（平成3）年、大学設置基準の大綱化により、多

くの大学は教養部を廃止し教養教育を切り捨てた。高校では、学習指導要領の改訂の度に、普通教科科目は縮減されてきた。1963年（昭和38年）実施の学習指導要領では卒業単位数85単位以上のうち、普通科必修は男子17科目（68～74単位）、女子18科目（70～76単位）だった。しかし、高校進学率が上昇するにしたがって変化が生じる。90%を超えた1973年（昭和48年）実施の学習指導要領では、卒業単位数は変わらないが、男子11～12科目（47単位）、女子12～13科目（47単位）に大幅に縮減された。高校教育の量的拡大に伴う生徒の多様化への対応で教育課程の弾力化が図られたのだ。1982年（昭和57年）実施の学習指導要領では、「国語Ⅰ」や「現代社会」といった総合科目が設置され、普通科必修は男子7科目（32単位）、女子8科目（32単位）と更に大幅に縮減され、平成25年度から実施される学習指導要領では、卒業単位数74単位以上のうち13～15科目（31単位）となった。生徒の多様化に対応し普通科必修科目が縮減され普通教育としての学びの幅が狭まってきたことがわかる。さらに大学入試のAO・推薦等いわゆる非学力選抜や少数科目受験の拡大に伴って、受験科目以外の科目を軽視する風潮が拡大している。こうした教養教育の惨憺たる状況が「底が抜けた高校教育」「やせ衰える大学教育」の実態だ。

1991年バブル崩壊、そして90年代後半その停滞を一気に打ち破るかのような社会経済構造のドラスティックな転換が起こった。IT革命による情報・サービス、知識・文化中心の社会経済構造への転換だ。ニューエコノミーが到来し、ニューリベラリズムがあらゆる分野を席卷した。しかし、もたらされたのは格差社会だった。90年代以前の「努力すれば報われる」というメリトクラシーが変質し、「努力しても報われない」時代を迎えた。希望格差社会とも表現された。「努力しても報われない」のなら勉強する意欲が失せ、学びから逃避するのは当然だったろう。一方、IT革命は知識基盤社会の到来を必然とする。知識のグローバル化が進む。知識・情報は日進月歩で即座に陳腐化するため不断に更新し続けなければならない。知識の進展は旧来のパラダイムの転換を伴うため柔軟な思考力に基づく判断が求められる。このような幅広い知識とそれらを柔軟に活用する思考力、判断力が「生きる力」と表現された。つまり、努力しても報われない、勉強する意欲がわかない、そういった風潮、無力感が広がった時代に、知識基盤社会を生き抜く力を身に付けなさい、と小学校以来12年間に渡って学びに駆り立てられてきたのが「ゆとり教育世代」だった。

来年度（25年度）から実施される学習指導要領は脱「ゆとり教育」に舵を切ったと言われる。最近では、土曜授業の復活も言われている。そういう中で教養教育の復活を訴えることはアナクロニズムの誹りを免れないかもしれない。しかし、「道德教育の教科化」まで議論される状況にあっては、「倫理」の必修化こそ訴えたい。かつての「倫社」教育、「倫理」教育は、高等学校教育における教養教育を担ってきたという自負があるからだ。哲学や文学の古典に触れ、哲学・倫理思想やさまざまな言説を素養として身に付けるという意味の「教養教育」ばかりではない。他の教科・科目を総合する役割だ。これまでの学習歴の中で、教科・科目を通して身に付けてきた知識や知見を総合しながら倫理的課題に向き合わせ、自らの生き方の探究へと誘う役割を果たしていたのが「倫社」「倫理」ではなかったか。知を総合し対象化する営みは「学ぶ」ことの意義や意味を実感させ、更なる探究心を呼び起こす。このような「学び」こそが、人格の陶冶を促してきたのではなかったか。「教養」を意味するドイツ語「bildung」は「陶冶」と訳されるのはその意味だろう。ニューリベラリズムと保守主義が同居する教育施策の現状を見るにつけ、あえて科目「倫理」の必修化を訴える。

「紀要」 第51集 目 次

巻頭言 教養科目としての「倫理」の可能性	会長（東京都立三田高等学校長） 及川 良一 …………… 1
I 平成23年度 第三回研究例会（於 東京都立墨田川高等学校） 公開授業「ICTを用いた授業実践の一例について」 —「日本国憲法の原則」を総合的に学ぶ—（高1「現代社会」）	東京都立墨田川高等学校 黒須 伸之 …………… 5
講演1「『子どもの哲学』の概要とその公民科倫理への応用」	茨城大学非常勤講師 土屋 陽介 …………… 6 千葉大学大学院博士課程 村瀬 智之
講演2「詩作を通してみた教員人生」	東京都立荒川商業高等学校（定） 多田 統一 …………… 11
II 平成24年度 総会ならびに第一回研究例会（於 東京都立三田高等学校）	
次第 ……………	18
平成23年度 会務報告（資料1） ……………	19
平成23年度 決算・監査報告（資料2） ……………	20
平成24年度 役員・事務局構成（資料3） ……………	21
平成24年度 事業計画（資料4） ……………	22
平成24年度 予算案（資料5） ……………	23
平成24年度 研究主題と研究体制（資料6） ……………	24
講演「現代倫理と道德教育」	立教大学文学部教育学科教授 河野 哲也 …………… 26
III 夏季研究協議会（於 東京都立立川高等学校）	
読書会『スピノザの世界』（上野 修）報告	東京都立立川高等学校 菅野 功治 …………… 34
IV 第二回研究例会（於 東京都立六本木高等学校）	
公開授業「水資源とその利用」（高1・2「地理A」）	東京都立六本木高等学校 宮路 みち子 …………… 39 金子 信一
講演「和辻風土論と武士の思想」	東京大学大学院人文社会系研究科教授 菅野 覚明 …………… 45
V 冬季研究協議会（於 首都大学東京秋葉原サテライトキャンパス）	
読書会『人間不平等起源論』（ルソー）報告	東京都立荒川商業高等学校（定） 伊藤 昌彦 …………… 53
VI 第三回研究例会（於 東京都立小山台高等学校）	
公開授業「自然権と社会契約」（高1「倫理」）	東京都立小山台高等学校 島倉 望 …………… 64
講演「原発事故と技術の哲学」	東北大学大学院文学研究科准教授 直江 清隆 …………… 66
VII 授業実践報告	
「日本史」に「倫理」的視角を導入する試み	東洋女子高等学校 上野 太祐 …………… 70
「倫理」を学習する意義についての一考察	
—「倫理」の試験問題と生徒の解答から—	海城高等学校 村井 大介 …………… 81
東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会規約 ……………	92
事務局便り ……………	93
編集後記 ……………	94

ICTを用いた授業実践の一例について －「日本国憲法の原則」を総合的に学ぶ－

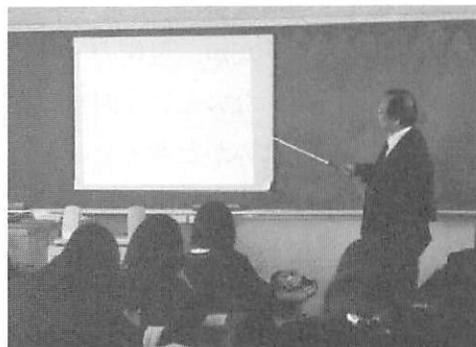
東京都立墨田川高等学校 黒須 伸之

1. 実施科目：現代社会

2. 学年：第1学年

3. 授業内容

一国の根幹的な法規定である「憲法」の意味を理解するためには、近代社会の成立の歴史と理念、さらには政治経済史の背景を知る必要がある。日本国憲法の理念である国民主権、基本的人権の保障、平和主義について、それらが誕生するまでの歴史の変遷を音声、画像などを含めてパワーポイントを導入して授業を行った。本授業の前段階としては古代ギリシアの法理念、キリスト教倫理に淵源を持つ普遍的人類愛の理念の元型から取り上げ、イギリス法の根幹にある「ルール・オブ・ロー」の精神を理解するために、ジェームズ1世とエドワード・コーク卿の法政策の相克について人物画像や歴史的画像などを用いて授業を進めてきた。



日本国憲法が成立する前段階で、大日本帝国憲法を短く取り上げたが、当時の世界を取り巻く産業化の急速な発展と帝国主義の現実についても触れ、第二次世界大戦に日本が巻き込まれていくグローバルな背景についても多面的に取り上げた。墨田川高校が位置する地区は第二次世界大戦で空爆の甚大な被害を蒙った地域でもあり、東京大空襲のときの学校周辺の惨状や、上空から撮影された空爆前後の学校所在地の変化なども写真データで取り上げた。戦争終結にあたって昭和天皇による終戦の国民への放送がラジオを用いてなされたが、その音声データなども再現し、第二次世界大戦とは日本社会にとって、どのような意味があったのかを再考できるようにした。

画像データとしては、大恐慌以前のウォール街の繁栄ぶりと1929年秋の株価データの変動、大恐慌とナチスの台頭、日本軍の中国侵攻、真珠湾の奇襲攻撃、ルーズベルト大統領の宣戦布告文書への署名、東京大空襲の惨状、エノラゲイ号と広島長崎の原爆投下の状況、原爆で破壊された浦上天主堂の風景と焼け焦げた MARIA 像、ポツダムに集まった連合国の首脳陣、終戦の御前会議、戦艦ミズーリ号での降伏文書調印、昭和天皇とマッカーサーの写真なども取り上げた。

続く授業では、戦後に保障されるようになった女性の権利について、ベアテ・シロタ・ゴードンの証言なども音声画像をも用いて取り上げている。一連の授業を通して、浮彫にされる主題の1つはルール・オブ・ローの理念と政治・経済の現実のギャップと、現状を乗り越えて理念の実現をもとめる憲法の精神についてである。文面だけでなく、現実起こった事柄を追体験することで、生きた憲法理念の学習を進めることをめざして ICT 技術を用いた教育実践である。



【講演1】

「子どもの哲学」の概要とその公民科倫理への応用

茨城大学 土屋 陽介
千葉大学 村瀬 智之

1. 土屋先生講演要旨

専門は現代哲学だが、現代の子どもの思考力、ことばを使う能力が足りていないという問題意識があって、そこに哲学が役立つのではないかと考えていた。海外では哲学者と現場教師が作り上げた哲学対話の教育プログラムがあることを知り、いろいろなところで哲学を使った対話の教育を試みている。日本哲学会でもいかに哲学を教育のなかに組み込んでいくか議論している。



「子どもの哲学」は philosophy for children または with children として知られている。P4Cと書くのが愛称になっている。大学や高校における teaching philosophy に対して、子どもと、あるいは子どもどうしで doing philosophy = 対話する方法である。

70年代にマシュー・リップマンが、大学生に自分で考えることが欠けていると考え、小学生向けの小説を書いて始めた。現在ではアメリカ、フランス、ヨーロッパなどに広がり、オーストラリアでは200以上の小学校で行われている。アジアでは韓国で80年代から、イスラエルでも行われている。

言葉を使ってみんなで一つの問題を考えよう、対話を通して自分たち自身で考えを深めていく技術を身につけることが、そのねらいである。探究のコミュニティを教室のなかに作り上げていく。相手を説得する議論術であるディベートとは違って、相手の考えを理解し自分の考えを深めていくことに力点がある。相手の意見をよく聞いた上で質問をする。質問に反射的に答えるよりもじっくり考える。沈黙の時間をおそれない。言葉、理性、論理、すなわちロゴスを大切にす。

探究型の会話は、論理的思考力を伸ばす側面もあるが、重要なのは相手を理解し尊重するケアの力を伸ばすうえで役に立つことである。河野哲也先生は、ここからプライベートな問題意識をパブリックな言語で表現しきちんと主張し、考えの違う相手を尊重しケアすること、さらにグローバル型文化のなかでの市民教育、民主主義教育として重視している。ユネスコも doing philosophy を重視している。アメリカのなかでハワイが盛んなのも、移民問題のあるヨーロッパ諸国で盛んなのも、そのためである。香港や韓国は論理的思考力を重視している。

具体的な授業手法はシンプルで、シャッフルし教材を提示したり、絵本、漫画、映画など皆で話し合いたくなるような教材をお互いに出していく。リップマンのテキストから、小6用の「ハリーの発見」を紹介する。



ハリーとティミーがドラッグストアに行く。ティミーはお菓子が買えないので、ハリーが次はティミーが買うということで、お金を貸してあげる。「それなら公平だね」。

店を出たときに、腰かけていた少年が足を延ばしたので、ティミーが転びそうになった。ティミーはその少年の本をたたき落とし、走って逃げた。「やられたら、やり返さなくちゃ」。ハリーはさっきの小銭の貸し借りとは違う気がして、混乱してしまう。

メアリーは彼氏に映画に連れて行ってもらったのだが、お返しに僕も君に何かしてもらおう権利がある、といわれて怒っている。

これは小銭の貸し借りやティミーの仕返しとどう違うのか。元は小説なので、こう言う問いかけが書かれているわけではない。

教師用のマニュアルはそれぞれ、100ページのテキストに600ページぐらいのものがある。たとえば、ディスカッションプランとして、「これは貸し借り無し？」のたくさんの事例が挙げられている。

皆で共有したテキストを読んで、何でもよいから言ってごらん、というところから始めて、そこから、みんなで輪になって話したいことは何だろう、と子どもたち自身が探求したいことを子どもたち自身が問の形にして、話し合っていく。単純に話し合おうというとおしゃべりから考えを深めるところまでいかないで、教員のファシリテーションが必要で、率先して理由を聞いたり、よく聞いたり、具体例を挙げるように促したり、皆が気づかないで前提にしていることは？、などと問いかけたりする。

2. 村瀬先生講演要旨

2008年度から中学校で哲学の授業をする機会を得て、大学では現代英米哲学を研究してきたが、「子どもの哲学」についての研究を始めた。「倫理」については、去年豊多摩高校で非常勤をした。「子どもの哲学」のエッセンスを取り入れた対話型の授業を目指している。

「子どもの哲学」の多くのメソッドでは、丸く坐らせて話し合わせるが、40人のクラスで丸くなるだけで、時間がかかるなど一苦勞する。その中でどのように対話式の授業、探究のコミュニティを作るかを研究している。

学習指導要領でも、対話を重視することは書かれている。学習効果からは生徒同士で言い合っていることには影響されやすい。同じことであれば教師が教えるよりも生徒同士の方が定着率が高いのではないかと予測される。

やり方を身につけるといことが課題で難しい。クラスの様子や学校の様子で差があるが、生徒からの発言が出ない、一部の生徒に発言が偏る、からかう、既存の人間関係が強く出るなど、さらに時間が取れないなどのこともある。そこで、紙の上で議論をするワークをやっている。

実際にワークをやっていただき、欠点や利点も体験して考えていただきたい。

(実際に授業で使用している、小さい紙＝自己記録用紙と大きい紙＝ワークシートを配布)

基本コンセプトは紙の上で皆で対話することだが、既存の人間関係を意識しないように匿名でやりたい。教師には分かるが生徒同士では分からないように、ワークシートの右上に、識別するための紙の名前をつけ、手元に残る自己記録用紙にも書いておく。

テーマは参加者に決めてもらう。ここではフェアとは何か、ソクラテスは逃げるべきか、など、多



数決で決めるので、2回手をあげてください。……（決選投票）
……「教育において最も大切なことは何か」とします。

1st stage：ワークシートに自分の答えと、その理由を書く。書き終わったら、回収して配り直す。

2nd stage：書かれている答えと理由に、賛成か反対かと、その理由を書く。次のステージがやりやすくなるので、なるべく丁寧に書く。書き終わったら回収、配り直す。

3rd stage：自分の意見に関わりなく、書かれている意見に必ず反対し、反論する理由を書く。

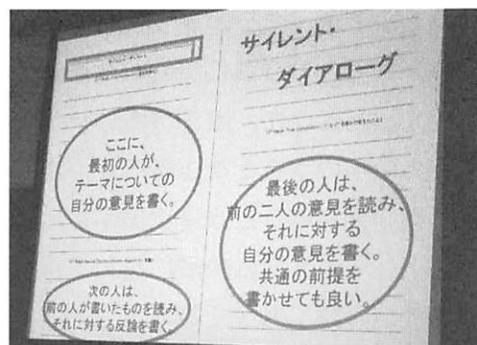
4th stage：ここまでの3人に共通する仮定、assumptionを考えて、書く。気づいていないけれども同じ、暗黙の前提は何かを考えて書く。

これは「トレイン」というワークで、基本構造は単純である。みんなで回し、誰が書いたかは分からない。主張に対してきちんと理由を書かせる。自分の意見と同じ意見にどう反論するかというのは、相手の立場で考えること。そして前提を問う。単に意見交換をするのではなく、根っこにある考えを明らかにし、一体何について議論しているのか、暗黙のうちに乗っかっている前提は何かということを考える。哲学的にものを考える、深く考えるというのは、表面的に賛成反対を言い合うのではなく、根っこにある問題を考えさせることである。

「トレイン」では各分量が少ないという場合は、「サイレントダイアログ」がある。これはA3サイズで作って、2つの意見を読んで自分で書く。高校の「倫理」ではこちらを使うが、良いところは、さばれないことである。最初の部分を書いてこさせると時間が取れる。時間が取れば、他のシートを読んでみる。記名式にすると、一番の人に返せるので、自分の意見に対する反論などが読める。そのほうがおもしろいという子もいる。匿名から始めて記名式を混ぜて、自分が前でしゃべれるまでいくのが望ましい。

「質問ゲーム」は口で話させる。いきなりサークルにして話すのはプレッシャーなので、学習班など4、5人で行う。発表者がテーマについて意見を書き発表をする。ほかの4人には質問することが許されている。はじめに一つは質問しなければならない。クラスのなかの全員が誰かに主張し、何かを問われる体験になる。形式を定めることでゲームとして行う。注意点としては、相手をやりこめる質問を始めて険悪になることである。まず、誰かに反論されたり質問されても、自分が傷つくわけではない、人格が攻撃されているのではないということ、質問する方にもそういう質問をしないことを強調する。

「問題の根っこ」は、このワークをやるといわゆる先哲の思想の重要な部分が出てくるので、先哲の紹介もできる。



この紙に名前をつけて下さい。→

問題

1st Stage 答え

()

その理由

2nd Stage 答え

()

その理由

3rd Stage 答え

()

その理由

4th Stage

年 組 番 名前

1st Stage

2nd Stage

3rd Stage

4th Stage

年 組 番 名前

1st Stage

2nd Stage

3rd Stage

4th Stage

【講演2】

詩作を通してみた教員人生

東京都立荒川商業高等学校（定） 多田 統一

都立荒川商業高校定時制の多田^{とういち}統一と申します。どうかよろしくお願
いたします。

マイクの調子がちょっと向きによりまして途切れることがあるかもしれ
ませんが、できるだけゆっくり話を進めていきたいと思えます。

いよいよ来月で退職となります。3月15日の生まれですので、もうすぐ
還暦なんです、まだその意識が自分の中にできていません。退職の日が
もうすぐそこに来ているんですが、まだその意識ができていないんですね。
ここにおられる先輩の先生方は、最後の1年間、教員としてどういうふう
に過ごしたんだろうかということ、逆に伺いたい気持ちです。



墨田川高校が会場ということで、私にとっては3つの縁を感じます。昔、この墨田川高校には定時
制があり、私が定通研の社会科部会の世話役をしていた時に、よく知っている先生が会場を引き受け
てくれ、研究会を実施したことがあります。帰りに、どこで呑んだか、本日来るときにその店を探し
たんですが、名前さえ忘れていたんですから、もちろん確認することはできませんでした。当時の先
生方は、研究会が済むと、会場近くの居酒屋でよく呑んだものです。会場校の教頭先生とか、他の先
生方もいっしょに、遅くまで呑みましたね。同じ研究会の仲間も、校長でこの3月に退職をします。
そういう訳で、墨田川高校は私にとりまして縁のある学校なんです。

もう1つは、会場校の黒須先生に会えるということがあります。かつて、都倫研の分科会活動が非
常に熱心であった頃、黒須先生とか、渡邊先生とか、その他の先生方が集まってきて、そんなに人数
は多くはなかったんですが、内容の濃い研究活動をやっていました。車で合宿に行ったこともありま
す。泊り込みで勉強に行くというスタイルは都倫研の昔のやり方ですが、その伝統を今日の都倫研が
受け継いできているのだなあという思いです。

また、この墨田川高校を卒業した詩人で、辻征夫という人がいます。彼は、ここを出て明治大学に
入ります。そして、大学を出ただけけれども就職が無いんです。今で言えばフリーターでしょうか、
転々としながら詩作活動を続けます。辻征夫がこの会場校の出身であることも、私にとっては不思議
な縁なんです。

実は、私は現在、駿河台文学会の世話役をしています。ここには三田文学とか早稲田文学の関係の
方がおられるかもしれませんが、辻征夫と同じ明治大学の関係者で作る文学団体で活動を続けていま
す。辻征夫の作品も勉強しないといけないんですが、一冊彼の詩を読みながらここに来たんです。昔、
玉の井と呼ばれた頃の、家族とかこの地域との関わりを彼は詩にしているんですね。これからじっく
り勉強しますので、本日その内容をお話することはできません。

本題に入る前に、もう1つお話しなければいけないことがあります。なぜ、私が倫理の教員なのか、

不思議がっている人が多いと思います。私にとって倫理の専門性というのは、はっきり言ってゼロです。この私がなぜ倫理の研究会に出たり、本日このような貴重な時間を割いて話をさせていただけるのかということなんです。実は、私は入都が地理なんです。2クラスの定時制に着任すると、社会科の教員は2名なので、もう一人が歴史の教員だとすると、日本史、世界史を担当して、後は知らないみたいな感じなんです。地理の教員は、持ち時間の関係から倫理や政治経済を持たされました。でも、生徒から見ると、一人前の倫理の教員なんです。その倫理の教員を何十年もやったということになるんですね。年数と与えられた授業の時数に関しては、たいへんな重責を担いながら、何の意味ある授業もできなかったという反省があります。卒業していった生徒とたまに会って聞くことがあるんですが、「どうだった？」と言うと「先生の授業は眠かった」と答えるんです。たぶん、私の声の眠らせるような波長と勉強の至らなさで、私の授業は生徒にとって寝る時間だったんです。しかし、このことを逆に感謝してくれています。当時、生徒たちはコーヒー店やデパートで忙しく働いてきて、とても疲れていたんです。たぶん、これが私の教員人生の総合評価かと思います。その程度であったということをお話しながら、お話をさせていただきます。

皆さん方は本日のテーマを見て、「何で詩なの？」と、たぶんびっくりしたことと思います。これには大きな意味はなく、たまたま私が詩を作ってきたということだけなんです。短歌や俳句の作品も書いたのですが、やっぱりそれは苦しいんですね。やはり、私は俳句を作る人間ではないし、短歌を作る人間でもないと思うんです。では、詩はそんなに簡単なの、楽なジャンルなのと言われるかもしれませんが、詩も苦しいものに違いないと思います。しかし、苦しいながらも続けてこれたのは詩なんです。

詩を通して教員生活を振り返りたいもう1つの理由があります。退職前にもなると、少しずつ身の整理をしなければなりません。学校の荷物とか、自宅にある本や雑誌とか、いろいろやることあるんですね。身の整理をする中で、いろいろな都倫研の資料が出てきます。私は保管がいい方ですから、全倫研の資料などもいっぱい出てきます。研究会や大会の記録などを見て、思ったよりも私が都倫研、全倫研に関わってきたんだなということを知ることができます。ただ、散文的な文字資料は、当時の私がどういうふう感じたか、どういうことに驚いたか、どういうふう苦しんだか、そういうことの記録が、そこにはうまく入っていないんですね。

それに対して、詩というのは、その当時自分が考えたこと、自分の驚き、自分のその時の心情が作品の中に残っています。振り返ってみた時、散文よりも詩の方が、当時の自分のことを伝えられるのだなと思うんです。なぜ詩なのかということは、実はそういうことです。

違う側面から見てみると、地理、特に自然地理の場合、人間を外から全く他人事のように見えています。社会科学もそれにやや近いと思います。社会をまるで他人事のように見ますから、そこからは制度とか構造とか、そういうものしか出てこないんですね。

それに対して、詩というのは、哲学に近いのかも分かりませんが、結局は自分なんです。詩を書く、そして詩を読む、詩を理解するということは、自分を知ることなんです。地理の教員は、論文を書いても報告書を書いても、客観的な事実を重視します、社会科学系の人もそうですね。それに対して、詩というのは倫理・哲学の教員に近いのかも分かりませんが、自分自身を知るということを重視します。私にとって学問的なベースと全く逆の行為ですが、詩というのは自分を振り返り、自分を理解するためにとっても重要であると思っています。

そこで、私が作ってきた詩を少し紹介させていただきます。私は四国の徳島県の出身です。高校時代の国語の先生がいろいろと詩の活動をしていて、その影響を受けました。その先生から、現代国語とか古典を習いました。当時の私は、5段階評価で2か3しか取れなかったんですね。還暦を迎えようとしている今でも、私はその先生に作品を送って評価を受けているわけです。いまだに合格点をくれないのですから、現代国語と古典はまだ単位を取っていないようなものです。まだ、高校を卒業していないということなんですね。でも詩を続けてこられたのは、その先生のお陰です。

今までに書いた作品はバラバラで、1つに纏まったものではありません。振り返ってみて、私の詩のジャンルは何なんだろうと思うことがあります。平和の問題をストレートに表現する社会派の詩人がいますが、私はそれとは違うなと思っています。だから、修学旅行の引率で沖縄の座間味に行った時、虐殺の悲惨さを詩に書けないんです。私はそういう社会派の詩人ではなく、むしろ辻征夫に近いのかなという感じがしています。社会派の作品も試みたことがあるんです。例えば、日の丸・君が代反対の詩も作ってみました。それから、管理職による授業評価の問題についても詩作を試みましたが、社会的な問題を追及していく詩は難しいなと感じています。しかも、書いた作品を今読み返してみても、感動がないんですね。その当時、特別な思いで書いたんですが、普通の詩という感じしかありません。

それでは、何作品か紹介したいと思います。1ページ目ですが、私が初任の小笠原高校から日比谷高校の定時制に転任した時、担任をした1年生の男子生徒の作品です。彼は、学校の近くにある参議院会館のお寿司屋さんで、お寿司を握っていました。当時、「田英夫が今日来たよ」という話が、彼から聞いたんです。彼の作品はとても若者らしく、これでいいんじゃないかと私は思います。当時、働くことの大変さを作品にした他の生徒のものもありますが、彼のすがすがしい作品の印象は今でも鮮明に覚えています。

青春とはひと時に通り過ぎてしまう風みたいなもの
風が去れば消えてしまう影みたいなもの
今ここで手を取り合って風の中を生きよう
もう一度振り返って自分の影と対話しよう
青春とは僕たちそのものである

この作品はクラス新聞に載りました。他の生徒たちからも、高い評価を受けました。

それから、2ページ目は、PTA会報に載った作品です。前任校の葛西南高校、もちろん定時制ですが、中途退職していく同僚の教員に対する思いを書いたものです。教員への締め付けが非常に厳しくなった頃で、小さな職場で53歳と56歳の人が同時に辞めました。

サカキ
あなたは酒を飲むペースがよい
タバコをふかすタイミングが絶妙だ
これといって話すこともないのだが、いつの間にお互い笑いあっている
仕事帰りの一杯、こんな生活が3年ほど続いたらどうか
今振り返ってみると、あなたの得意なドイツ語よりも、奥の細道や紀州粥のことがなつかしい

みんな奥さんあってのことであろう
これから父親の介護に入るサカキ
広島ファンのサカキ
何よりも子どもたちに好かれたサカキ
帰りの電車は乗換駅をとっくに通過し、僕は今日もタクシーに乗る

葛西の駅を11時半に乗らないと、私は都営三田線で自宅の板橋本町まで帰れないんです。この時刻に遅れると、東西線で大手町まで出て、大手町からJR山手線で池袋に出て、池袋からタクシー代2千円を払って家まで帰ったんです。そういう生活が続きました。

どうして中途退職なのかというと、もう学校の仕事がきつくなっただけですね。もう1つは、IT化の波ですね。「もう俺は機械に弱いしだめだよ、人から言われるのももう嫌、これくらいで田舎に帰るよ」と。管理強化の中で、教員が辞めていく時代だったわけです。

それから、私が現任校に移ってからですが、2ページ目の“WEK”という詩があります。現任校は人権教育の推進校です。人権に関わるさまざまな行事や取り組みが行なわれました。

この詩は、ブラジル出身の卒業生が、教育実習にやってきた時の作品です。まだ正式の教員になっていませんが、もしなれるとするとポルトガル語と日本語の両方できる教員の誕生かということで、期待をしています。この詩を通して、教育実習の様子、特にクラスの雰囲気、実習生と生徒たちの心の交流が見えてくると思います。ちょっと読ませていただきます。

リオはヒオと読むんだよね
写真を示しながら説明する
頬は紅潮しているものの、落ち着いた口調である
中学2年の9月に来日、その彼が今教壇実践に臨んでいる
板書がんばって
外国籍生徒の多いこの教室はとても賑やかだ
「ブラジルでは日本人と呼ばれ、日本ではブラジル人と呼ばれています」
生徒のアイデンティティを奪いかねない教育の力
今彼は教育の世界に飛び込もうとしている
生徒を一人の人間と見れる教師の誕生を心より期待したい

外国籍の生徒の比率が高く、普段も和やかに授業が行われているんですが、ブラジル出身の彼が実習生として来ると、みんな大喜びで、とてもいい雰囲気です。実習期間を過ごせたように思います。

次に3～4ページですが、沖縄修学旅行の時に作ったものです。この修学旅行は、従来の修学旅行と違って、生徒にゆったりとした時間を過ごしてもらいたいという願いで企画しました。訪ねた座間味は、米軍が沖縄本島を制圧する前の前線基地になった所です。島民が、剃刀で自分の首を切って、たくさん亡くなった悲劇の島なんです。そこに、思い切って2泊したんです。だから、沖縄本島を周るという時間はほとんどなかったんですね。“白浜”という詩をご覧ください。

目前で倒れる住民
生きなければならない
生きるんだ
Nさんは当時小学5年生
銃撃された仲間に誓った
夕食後のホテルの一室に身動きをひとつしない生徒たち
「私は島に戻り、平和の尊さを訴えているんです」

このような作品も書いたんですが、別に平和教育を生徒に強要したわけではありません。座間味は、そういう島なんです。私の作品で面白いなと言われたのは、やはり“座間味”ですね。

千枚岩に挟まれた珊瑚の化石があるらしい
旅館の主人が案内する
林道開発で削られた露頭にそれらしい塊を見つけた
誰にも教えたことはありません
どうやら皆に同じことを

これは、グリーンツーリズムの実態を面白く表現した作品です。宿の主人は、新しいお客さんが見えるたびに、「誰にも言っていない所に連れて行ってあげるよ」と、珊瑚の化石を見に連れて行くわけですね。私の作品を他人が紹介する場合は、こういう感じのものが取り上げられやすいのかもしれませんが。これは、インターネットで紹介されました。

それから、^{げるま}慶留間の作品ですが、ここでは戦争の傷跡が残る離島での、高齢の女性たちをモデルにしています。

伊江村民収容地の跡の碑のそばでひと休みする
高齢の女性が2人談笑している
その表情が美しい
島巡りのガイドが言った
^{げるま}慶留間の娘さんたちです

非常に短い作品なんですが、島の風景、島の特色をどう出すかを工夫しました。

そして、4ページ目に“カムイユッカラ”という作品があります。これは、本校が人尊校であるために、人権に関わるいろいろな行事が実施されますが、その1つがこのアイヌの女性を招いての講演会です。どういうふうに作品にすればいいか難しい面もあったんですが、私なりに作ってみました。

つらかったことは
親が老いてね
よかったことは

叙事詩と出会えたことです
晴れ着に鉢巻、刺繍の紋様が美しい
今日はアイヌの女性を招いての講演会
まだ暑さの残る体育館
70を過ぎての迫力のある声に圧倒される生徒たち
格差の無い社会
アイデンティティを大切にする社会
生徒も教師も多くのことを学んだ
ありがとう
おいで
昆布のお餅を食べようよ
そして歌って踊ろうよ

一所懸命に話してくれた講師のアイヌの方のことを記録に留めるにはどうすればよいか、生徒たちの質問の様子などを参考に、作ってみました。

最後になりますが、奉仕の体験学習で、障害者の運動会を手伝いに行った時の作品があります。“幸運は誰に”、これはプログラムの種目をそのまま使いました

大きな輪と小さな輪がAKB48の曲に乗ってゴールを目指す
拍手、拍手また拍手
作業所の人たちが集う
年に1度の運動会
台風15号が去り青空が戻ってきた
「がんばろう」
ボランティアの生徒たちもプログラムを丸めて応援する
ビルに囲まれたグラウンドにさわやかな風が吹き抜ける
パンパーン、天を突く2発のピストル音で午前の部が終わる

今後、私が奉仕を指導することはないと思いますが、何年か後に奉仕の授業がどういうものだったかを思い出そうとする時に、年間指導計画や授業の資料なんかでは駄目なんですね。詩作品として残しておく、ああ、生徒たちと行ったなと、その時の様子がすぐ思い出せると思います。ちょっとぼけてきてもたぶん大丈夫だと思います。

最後に、1つだけ倫理の話をさせていただきます。資料の“小山君の本”をちょっとご覧下さい。

小山君の本が出ました。小山君は、進行性筋ジストロフィー症と闘いながら、2003年3月に都立の定時制高校を見事に卒業した私の教え子です。この本は、彼が17歳の時にテレビ「中居正広の家族会議を開こう」に出演した際に、テリー伊藤から薦められたことがきっかけになっています。小山君には、公民科の倫理を教えました。その倫理の課題として書いてもらった内容が、彼の本の最終章にそのまま掲載されました。私は一切指導していません。もちろん口述筆記ですから、お母さんが口述筆

記したことは間違いないんですが、私は、書けとか、本を出せとか、自分の授業のプリントを使えとか一切言ったことはありません。実物の本が自宅に送られてきて、初めて最終章に私の授業の課題が載ったということを知ったんです。それを、ちょっと読ませていただきます。

ちょっとこのへんで真面目に「僕にとっての生きる」を語ってみたい
生きるのは誰のためでもなく、自分の人生だから生きる
病気があろうが障害があろうが生まれてきたからには自分らしい生き方をしたい
他の人に聞くとこの自分らしい生き方が一番難しいらしいが僕にとってさほど難しいことじゃない
例えばおいしいものを食べるだけでも心から生きていて良かったと思えるし、すし屋のカウンター
に座るだけでわくわくものだ
結構僕は自分にとっての幸せを見つけるが上手な方かもしれない
今の僕にはよく見える目もよくしゃべる口もよく聞こえる耳もある
動かないけど手も足もある
それは動くことにこしたことはないが、形があるだけでも良かったと思える
僕って単純でしょうか
それとも障害や病気があるからでしょうか
人にはそれぞれ価値観や思いが違うけれど、死は早かれ遅かれ訪れるのだから
それまでは生きるという当たり前のことを続けて行くしか仕方ない

今読み返してみて、これこそが詩だなと思います。散文スタイルをとろうと、詩だと思えば詩であるし、本人がそういうふうに行けば詩なんです。

彼が授業を受ける時は、お母さんやボランティアの人、あるいは授業の空いている教員がついて筆記します。彼と付き合っている中で、死に対して彼はこういうことを言ったことがあります。「僕は死ぬのは怖くない。」死ぬということを彼はもう考えているんですね。だけど、「先生、死ぬ時の痛みが怖いんだ。」と。

社会科の教員として長年勤めてきて、いろんな生徒との触れ合いがありました。小山君のような生徒とも付き合うことができました。ろくな授業もやってきませんでしたが、生徒たちや温かい職場の仲間たちに支えられ、退職することができるんだなという思いです。

時間も時間ですから、この辺で終わらせていただきます。

どうもありがとうございました。

Ⅱ 平成24年度 都倫研総会ならびに第一回研究例会

2012（平成24）年6月4日（月）

東京都立三田高等学校

次 第

1. 開会（14：00）

2. 挨拶

会長 東京都立三田高等学校長 及川 良一

3. 総会（14：10～14：40）

(1) 平成23年度 会務報告（資料1）

(2) 平成23年度 決算報告並びに会計監査報告（資料2）

(3) 平成24年度 役員改選並びに事務局構成審議（資料3）

(4) 平成24年度 事業計画案審議（資料4）

(5) 平成24年度 予算案審議（資料5）

4. 第一回研究例会（14：50～17：00）

(1) 平成23年度の研究活動の総括

(2) 平成24年度の研究主題と研究体制（資料6）

(3) 講演 「現代倫理と道德教育」

立教大学教授 河野 哲也 先生（哲学、倫理学）

5. 事務連絡・閉会（17：00）

(資料1) 平成23年度 会務報告

- 1 研究成果の刊行 「都倫研紀要」第50集刊行
- 2 記念誌「都倫研50年の歩みと展望」刊行
- 3 総会並びに第一回研究例会 平成23年5月28日(土) 会場 東京都立三田高等学校
 - (1) 平成23年度総会
 - (2) 平成22年度研究活動の総括及び平成23年度研究活動について
 - (3) 講演「日本の宗教教育の可能性と問題」 筑波大学教授 山中 弘
- 4 夏季研究協議会 平成23年8月27日(土) 会場 お茶の水女子大学附属高等学校
映画『哲学への権利』上映(84分)+討論 ゲスト：西山 雄二 先生(首都大学東京)
- 5 第二回研究例会 平成23年11月28日(月) 会場 東京都立福生高等学校
 - (1) 公開授業「日本人の美意識」(高3「倫理」) 東京都立福生高等学校 本間 恒男
 - (2) 公開授業についての研究協議
 - (3) 講演「西田哲学と『善の研究』」 日本大学教授 小坂 国継
- 6 冬季研究協議会 平成23年12月26日(月) 会場 東京都立板橋高等学校
[授業実践報告]
 - (1) 「都内・近郊の宗教施設見学案内」
東京都立産業技術高等専門学校荒川キャンパス 和田 倫明
 - (2) 「公民科の授業内容を書き取らせまとめさせるための試行」
東京都立板橋高等学校 渡邊 安則
 - (3) 「現代社会での移民“問題”についての授業実践」
千葉県立松戸高等学校 内久根 直樹

[教育実践交流]

 - (1) 「宗教改革：ルターとカルヴァン」 日大桜丘高等学校 宇田川 誠
 - (2) 「近現代の日本の思想」 東京都立荒川商業高等学校 伊藤 昌彦
 - (3) 「『現代社会』における地図の取り扱い」 東京都立千早高等学校 内藤 光輝
 - (4) 「宗教のイメージとカルト予防と寛容」 日大文理学部哲学科3年 鈴木 章洋
 - (5) 「経済をもとにした『倫理』風教育」「地震から学ぶ」「オウムの教訓を伝えよう」
「2012年以降のセンター試験の公民科目に関する動向について」
東京都立三田高等学校 原田 健
 - (6) 「フーコー」 東京都立立川高等学校 菅野 功治
 - (7) 「東京大学発教育支援コンソーシアム推進機構」
東京都立荒川商業高等学校 多田 統一
 - (8) 「選択倫理 自殺の誤解と予防」 お茶の水女子大学附属高等学校 村野 光則
- 7 第三回研究例会 平成24年2月9日(木) 会場 東京都立墨田川高等学校
 - (1) 公開授業「日本国憲法の基本原則」(高1「現代社会」)
東京都立墨田川高等学校 黒須 伸之
 - (2) 公開授業についての研究協議
 - (3) 講演Ⅰ「『子どもの哲学』の概要とその公民科倫理への応用」
子どものための哲学教育研究所 土屋 陽介(茨城大学非常勤講師)
村瀬 智之(千葉大学大学院博士課程)
 - (4) 講演Ⅱ「詩作を通してみた教員人生」 東京都立荒川商業高校 多田 統一

(資料2) 平成23年度 決算・監査報告

総括の部

収 入	支 出	残 額
1,326,678	790,016	536,662

(単位：円)

収入の部

科 目	予 算	決 算	備 考
会 費	100,000	104,000	個人会員からの会費
研究奨励費	300,000	300,000	教育研究奨励費
補助金 1	200,000	200,000	上廣倫理財団より援助
補助金 2	30,000	30,000	自動車教育振興財団より援助
雑 収 入	0	5,022	利息・寄付金
繰 越 金	687,656	687,656	
会 計	1,317,656	1,326,678	

支出の部

科 目	予 算	決 算	備 考	
研究大会及び 研修会	諸謝金	200,000	231,000	講演・発表・公開授業謝金
	借料・損料	15,000	0	研究例会会場
	会議費	20,000	0	研究協議会運営費
	消耗品費	2,000	20,807	文具等
	通信運搬費	10,000	35,461	大会案内郵送費、通信連絡費
	小 計	247,000	287,268	
調査研究	会議費	20,000	10,500	
	消耗品費	1,000	8,080	文具等
	通信運搬費	5,000	1,370	郵券、宅配便
	小 計	26,000	19,950	
成果の刊行	印刷製本費	270,000	426,400	紀要
	資料代	15,000	3,286	
	通信運搬費	15,000	0	紀要送付
	小 計	300,000	429,686	
計	573,000	736,904		
	事業費事務局費	50,000	53,112	
	予備費	694,656	0	
合 計	1,317,656	790,016		

上記の決算報告は、正確かつ適正であることを証明します。

平成24年5月17日

会計監査 本間 恒男 (東京都立福生高等学校)

町田 紳 (東京都立八潮高等学校)

(資料3) 平成24年度 役員・事務局構成

1. 役員

役員	氏名 (所属)
会長	及川 良一 (三田)
副会長	山本 正 (足立七中)、渡辺 範道 (小山台)
常任幹事	立石 武則 (練馬工)、大谷 いづみ (立命館大学)、工藤 文三 (国立教育政策研究所)、 本間 恒男 (福生)、増淵 達夫 (都教育庁)、西尾 理 (国分寺)、廣末 修 (高島)、 小泉 博明 (文京学院大学)、渡辺 安則 (板橋)、村野 光則 (東大附属)、 和田 倫明 (産業技術高専荒川)
幹事	石塚 健大 (芝)、岡田 信昭 (西)、上村 肇 (蒲田)、黒須 伸之 (足立)、 幸田 雅夫 (玉川聖学院)、坂口 克彦 (豊多摩)、富塚 昇 (青山)、三森 和哉 (目黒)、 宮澤 眞二 (武蔵)、宮路 みち子 (六本木)
会計監査	町田 紳 (八潮)、本間 恒男 (福生)

2. 事務局

事務局長	和田 倫明 (産業技術高専荒川)
研究部	部長 渡辺 安則 (板橋)
	副部長 渡辺 洋 (墨田川) 松島 美邦 (山崎) 菅野 功治 (立川)
広報部	部長 村野 光則 (東大附属)
	副部長 坂口 克彦 (豊多摩) 宮路 みち子 (六本木) 伊藤 昌彦 (荒川商)
会計	石塚 健大 (芝)
事務局員	富塚 昇 (青山) 三森 和哉 (目黒) 黒須 伸之 (足立)

3. 顧問

顧問	岡本 武男、増田 信、尾上 知明、井原 茂幸、酒井 俊郎、寫森 敏、金井 肇、 沼田 俊一、山口 俊治、勝田 泰次、永上 肆朗、G. コンプリ、伊藤 駿二郎、 菊地 堯、杉原 安、小川 一郎、秋元 正明、木村 正雄、中村 新吉、坂本 清治、 宮崎 宏一、成瀬 功、小川 輝之、細谷 斉、佐藤 勲、大木 洋、小河 信國、 小嶋 孝、海野 省治、蛭田 政弘、新井 徹夫、平沼 千秋、喜多村 健二、 井上 勝、水谷 禎憲、辻勇 一郎、原田 健、平井 啓一、新井 明、山口 通、 葦名 次夫、佐良土 茂、多田 統一
----	---

(資料4) 平成24年度 事業計画

- 1 研究成果の刊行「都倫研紀要」第51集の刊行
- 2 総会ならびに第1回研究例会 平成24年6月4日(月) 会場 東京都立三田高等学校
- 3 研究例会の開催
 - ◇第2回 平成24年10月～11月 東京都立六本木高等学校(交渉中)
 - ◇第3回 平成25年2月 未定
- 4 研究協議会 年3回程度 開催予定

(資料5) 平成24年度 予算 (案)

収入の部

科 目	予 算	備 考
会 費	100,000	個人会員からの会費
研究奨励費	300,000	教育研究奨励費
補助金 1	200,000	上廣倫理財団より援助
補助金 2	30,000	自動車教育振興財団より援助
雑 収 入	0	利息・寄付金
繰 越 金	687,656	
会 計	1,317,656	

支出の部

科 目	予 算	備 考	
研究大会および研修会	諸謝金	200,000	講演・発表・公開授業謝金
	借料・損料	15,000	研究例会会場
	会議費	20,000	研究協議会運営費
	消耗品費	2,000	文具等
	通信運搬費	10,000	大会案内郵送費、通信連絡費
	小 計	247,000	
調査研究	会議費	20,000	
	消耗品費	1,000	文具等
	通信運搬費	5,000	郵券、宅配便
	小 計	26,000	
成果の刊行	印刷製本費	270,000	紀要
	資料代	15,000	
	通信運搬費	15,000	紀要送付
	小 計	300,000	
計	573,000		
事業費事務局費	50,000		
予備費	694,656		
合 計	1,317,656		

(資料6) 平成24年度 研究主題と研究体制

〔本年度の研究主題〕

現代の社会について主体的に考察させ、理解を深めさせるとともに、人間としての在り方生き方についての自覚を育て、よりよい生き方を求めさせる指導の研究

〔研究主題設定の趣旨〕

新学習指導要領を受けて、高等学校の生徒が自己の在り方や社会的なかわりに悩み、さまざまな課題に直面するという観点から、生徒の関心や悩みに対応して在り方生き方の探究や自己の確立を支援することを想定した主題を過去2年にわたって設定してきた。しかし、こうした対応は年限を限って行うようなものではなく、むしろ毎年発展させながら継続していくべきものである。そこで、研究主題の骨子は大きく変えることなく、継続性を重視して設定するものとした。

現代の社会を考察するにあたっては、多様で豊富な情報や複雑で込み入ったさまざまな状況にどのように対処していくかということが重要である。対処できていると考えていても、実際には多すぎる情報を処理し切れていなかったり、込み入った状況を解きほぐせずに単純な視点から対応してしまっているということも少なくないはずである。情報の豊かさに振り回されていることや、込み入った状況を過度に単純化していることに対する気づきは、日常の過ごし方を改めて意識することなしには生じてこない。また、昨年は東日本大震災を受けてボランティア活動などへの関心や参加意欲の高まりが見られたが、震災の発生から1年を経過して関心や取り組みが薄らいできていることも否めない。表面的に現象をとらえるのではなく、解決すべき問題を広い視野で、深く考えることが必要ではないだろうか。そして問題を、自分にかかわりがあるものとしてとらえることも同様である。こうしたとらえ方は、生徒ばかりでなくわれわれ自身に対しても問いかけていいことである。流されてはいない、自分の立ち位置から主体的に考え、取り組んでいると言うためにどうしたらいいか、考えたいし考えさせたい。

「社会の有為な形成者として必要な公民としての資質」を養うことは、大きな問題のあるなしにかかわらず、日常の営為のなかで行われるべきものである。どのような問題を見いだすかはそれぞれの関心や意識、その置かれた環境などによって異なる。そして形成すべき自己もまたそれぞれに異なる。そこにそれぞれの主体性が見いだされるだろう。それでも、社会において公民として求められることには人びとに共通する、いわばコモン・センスつまり共通感覚のようなものがなければならない。何も共通感覚がないところでは、多くの人間が同じことを見ているということさえできないだろう。その共通感覚を意識することを通じて、社会的なかわりや他者との人間関係などへの認識を深めることができ、また「他者と共に生きる主体としての自己の確立」へとつなげることができるのではないだろうか。個としてだけでなく、他者とかわっている人としての「よりよい生き方」を求めるところにつながってはいかないだろうか。

公民科は現実の社会において生起している諸事象を広い視野から、多様性をそのままに取り扱うことができる教科である。ひとつひとつのことがらを、それ自体として学び深めることができるとともに、周辺にあるさまざまなものごとと関連づけて理解することも求められる教科でもある。基礎基本を形成する知識・理解が必要であるとともに、その知識・理解をさまざまに関連させて新たな展開を

生じさせることも可能である。こうした公民科の特性を、個人の在り方生き方からさらに広くよりよい生へとつなげていきたい。

以上の趣旨にもとづいて冒頭の主題を設定し、以下の点に重点をおいて研究を進めることとする。

- (1) 「現代社会」の指導内容では、現代社会における青年の生き方、現代の経済社会と経済活動のあり方、法の支配と法規範・法制度の意義、グローバル化が進展する国際社会の動向、その他現代社会の特質とその問題点を、幸福、正義、公正などの観点から考察させることを通して、生徒一人ひとりが人間としての在り方生き方を探究・考察する意欲とその自覚を深め、自己の生き方を主体的に考え、社会的活動に主体的に関与する意欲を高めることを可能にする指導内容と指導方法について研究する。
- (2) 「倫理」の指導内容では、豊かな自己形成に向けて、他者とともに生きる自己の生き方について考えさせるとともに、先哲の思想を基盤として、生命、環境、家族、地域社会、情報社会、文化と宗教、国際平和と人類の福祉などにおける倫理的課題を自己の課題と結びつけて探究させることを通して、論理的思考力や表現力、さらには哲学的思考力を身につけさせるとともに、現代に生きる人間としての在り方生き方についての自覚を深め、よりよく生きることへの意欲を向上させる指導内容と指導方法について研究する。

[研究体制]

以上の研究主題・趣旨を踏まえた上で、本年度は次のような研究体制をとることとする。

(1) 研究例会（年3回開催）

公開授業・研究発表・講演を行い、授業技術と専門知識の深化を図る。

(2) 研究協議会（年2－3回開催）

授業実践報告・研究発表を行い、指導方法と指導内容についての研究協議を行う。合わせて、倫理分野を主とする入門書・研究書の輪読を通じて指導内容に関する知見を深める。

【講演】

現代倫理と道徳教育

立教大学 河野 哲也

拙著、『道徳を問いなおす』（ちくま新書）は、道徳教育についての著作なのですが、その冒頭では和辻哲郎の『風土』のある部分を取り上げました。15年戦争の前夜という時代に和辻はヨーロッパから帰り、日本の当時の現状を見て、日本の中流階層、「洋館に住むほどの新しい人」は子供の教育には熱心で周りの人には親切かもしれないが、政治家の姿勢や社会の問題には関心を持たず、公共性が無いと怒り、嘆いていたのです。

現代ではそうした公共性は意識されているでしょうか。松野元氏の『原子力防災』という著作によれば、彼は原子力安全基盤機構という原発の安全を担う中枢にいて、原子力の危険性をいくら説いても周囲には聴いてもらえなかったと書いています。マスコミで報じられているように、例えば、九州電力や北海道電力がシンポジウムをしたときに、原発賛成派があたかも沢山いるかのように、やらせをやるといったことが起こっています。

原発の問題と和辻の嘆きとは、どう関係があるのかというと、公共性の欠落という点で共通するのです。

この点について、小室直樹が1976年に『危機の構造』で、エリート官僚の思考法の問題点について鋭い分析をしています。それによれば、エリートは特定の技術を発揮していて、この技術を足し算すると、日本はきつとうまくいくと考えています。小室が言うには、このような人々は組織の部分として見ると優秀だが、全体のリーダーとなると全然問題を解決できない。全体のコンテキストを見て全てのフィールドを総合することができない限り、リーダーとして失格であると言っています。また小室は、日本の社会集団の特徴として、特に会社や官僚といった機能集団の特徴として、運命共同体的な性格を帯びることを指摘します。こうした組織は、外部に対する関心を喪失するのに比例して、主要な関心は共同体内部にのみ集中し、共同体による慣行、規範、前例などが意識的改正の対象とはみなされず、あたかも神聖なもの如く規範の順守が求められます。

こうしたタイプの人こそが、和辻がいていた「洋館に住んでいる人」なのです。そうしたタイプの人たちは、自分の周囲にいる人には非常に親切でよい人であり、不正もただそうとしますが、自分の所属集団を越えた公共的なものに関してはほとんど無関心になるのです。自分たちの専門に関しては熱心で、ある種の道徳性をもっている人たちも、全体を見渡す眼がすっかり落ちています。

コールバーグの道徳の発達段階によると、第一段階、子供が幼いうちは、自分の利益や欲求に従って道徳的なふるまいをされるといいます。つまり、怒られるから、罰を受けるから悪いことをやらない、逆に褒められることをする、利益になるからする、これが慣習以前のレベルと呼ばれます。第二段階は、自分の帰属する集団や規則・慣習を無批判に受け入れて、その役割に忠実になるレベルで、これが慣習的レベルの道徳性と呼ばれます。第三段階が脱慣習的レベルで、もっと普遍的な価値や、倫理的な規則から自分たちの帰属している集団の行動を反省するようになるというのです。

小室が指摘するような道徳性を持った人びとは、まさにこの第二段階の慣習的レベルにとどまって、

外のことに無関心な状況を構造的につくり出す特徴をもっています。「洋館に住むほどの新しい人」は、お金もあるだろうし、教養もあるだろうし、多分、地位も高いだろうし、それなりにモラルも高いでしょう。そういう高い道德心のある人が、いっこうに公共性を持ちえない。自分の周囲以外では不道德なことが行われても平気であり、その背後の政治的な問題には気付かない。このギャップをどう埋めるのが、道德教育を考える上で、あるいは道德性を高める上で、とても大切だと思うのです。こうした道德性の欠落が、かつての戦争の直接の原因になったとまでは言いませんが、周囲に対する公共性のなさはいろいろな問題の原因になっていると思います。

直接に会って相対することができない人に対して道德的態度をとるにはどうすればよいか。それは単純にいうと、自分が属している社会を道德的な社会にして、その中に人間を包括することによって道德性を實現することです。したがって、身近な人に道德心を持つということだけではなくて、道德的な社会を形成する、そういう態度を育成する道德教育が必要なのです。それは大まかに言えば、シティズンシップ教育と呼べるでしょう。結論的に言えば、現代社会における道德教育というのは、リベラルな民主主義を維持発展することを担う主権者を育成することに他ならないのです。教育基本法の教育の目的に、人格の完成を目指し、「平和で民主的な国家及び社会の形成者を育てる」とあるように、道德教育というのは民主主義教育と同じことなのです。今まで別なものだと思われていた政治性と道德性とを結びつけるというのが私の基本的な主張です。

政治的であるような道德的問題は沢山あります。例えば、女性差別は日本における大きな道德的問題であり、かつそれは政治的問題です。2011年度の世界経済フォーラムの報告によると去年の日本の男女格差は135カ国中98位と下から数えた方が早いのです。日本の女性には、政治家や企業の経営者や上層部になる人があまりに少ないのです。これは女性差別が厳然としてある証拠です。

次に障害者差別が道德的かつ政治的問題です。特に精神障害者差別は甚だしいと言えます。入院期間は日本では平均して2年、長いと一生入っているのです。かたや先進国では1週間か2週間で退院し、地域の中で生活するように支援するのが普通です。いろいろな理由があると思いますが、こうした障害を持った人を地域から排除する傾向が放置されているのです。学校における障害を持ったお子さんの分離教育はだんだん変わってきていますが、まだ法律上では分離教育が基本となっています。分離型の教育についてもユネスコからは是正の必要性を指摘されています。触法する障害者に対するケアや教育も不十分で、これも障害者差別の一つだと思います。

もうひとつの道德的かつ政治的な問題は、難民など海外からの移住者に対する態度です。難民の受け入れは、アメリカでは年間21,000人です。全体の人口規模が小さいスウェーデンでも550人ぐらい受け入れています。一億三千万いる日本は15人です。人口比率で考えると、スウェーデンの300分の1であり、アメリカと比べれば比較になりません。困窮している難民を放置するという甚だしく不道德な状況が日本では続いているのです。

それから国籍の血統主義も差別的で、現在、国連加盟国のうち93か国が出生地主義をとっています。血統主義のため親が日本で生まれて日本語と日本の教育を受けて、文化的・社会的にはほとんど日本に定着しているにもかかわらず、日本国籍を取れずにいます。これに対しても、日本では改正の運動がほとんど起きない。

死刑も重大な問題です。人を殺すことを法律で禁止し、人権を肯定する憲法を持つ国家が、既に捕らえられた人を殺すのは矛盾しています。近代的な刑法は教育と予防のためにあるにもかかわらず、

日本では復讐が是認されています。2007年以来、国連総会で死刑執行の停止が採択されています。死刑執行数は中国が1位、次はイランですが、この執行数が何を意味しているかは明らかです。日本は10位くらいなのです。

多文化主義に関しては、先進的な国では、移住者の子どもがその母語を失わないように、母語教育を施されます。日本の場合、外国から来た子どもに日本語だけの教育を与えてしまうので、家族の母語文化が維持できず、親子のつながりが切れてしまうのです。日本の言語教育政策は、家族の絆を破壊する不道徳なものだと批判されても反論できないでしょう。

公共空間における不道徳が放置されています。これらの問題は、法律や制度の設定に関わると同時に、身近な出来事でもあります。これらに気づかずにいるというのが、私が言おうとしている公共性の欠如という特性なのです。私たちの周りで起きる偶発的な犯罪に比べて、今あげた諸問題によって受ける被害や損害は計り知れないほど大きなものです。

現代社会における道徳である、リベラルな民主主義を維持していくということは、こうした道徳的かつ政治的な問題を解決していくことに他なりません。子どもを教育する限り、普段の日常生活の中では目に入っていないこういった問題を意識させ、公共性を考えていく、これが私のいう道徳教育なのです。

以上のことをもう少し別の角度から考えてみましょう。小室がいうように、公共性の欠如した社会では、組織が運命共同体のようになり、共同体の慣行や前例や規範は批判の対象から外されてしまいます。どうしてそういうことが起きるのでしょうか。私の専門である組織倫理の観点から分析してみましょう。

私の専門の一つは、組織倫理と呼ばれているジャンルです。組織倫理というのは、business ethicsとも呼ばれ、組織内の行動に関わる倫理的問題を扱うものです。ビジネス・エシックス、「経営倫理」や「企業倫理」と訳されますが、必ずしも営利企業ばかりではなく、公共団体も扱います。その目的は、ビジネス（仕事）の価値基準と倫理の価値基準を合一させ、仕事においても優れ、かつ道徳的にも正しい組織を作ろうというものです。

組織的不正・不祥事は、この15年くらいで見ても大変な数が生じています。東電の原発事故を見ても、事故そのものは不正や不祥事ではないだろうと言われるでしょうが、事故を起こしやすい組織は、不正を起こしやすい組織と構造上の特性が似ているのです。

医療事故隠しも問題です。アメリカではだいたい交通事故と同じ数の医療事故が起きて人が亡くなっていると言われます。もし日本でもそれが当てはまるなら、6000人くらい医療事故で亡くなっていることになりませんが、それをどう改善するかはあまり議論されません。この意味で、医療の世界は閉じていて、先ほど言ったタイプの社会と言えるでしょう。

さて、こうした組織的な事故や事件の特徴は何なのか。最近では王子製紙の前会長が、何十億もカジノで会社の莫大なお金を使い込んでしまったという事件がありましたね。組織不正の特徴は、どれも金太郎アメのように、まったく同じようなことが起きていることにあります。つまり前例や他社の事例から学ばないのです。

したがって、組織不正の特徴としては、まず「自覚がない」ことが挙げられます。逮捕されてもしばらく罪が自覚できず、「周りもやっているじゃないか、自分はたまたま捕まった、それは慣習なのだとか、あるいは組織の中ではこうなっているのだ」とか、正当化がされます。被害者の立場にとって

はそんなことは無関係です。被害者の立場に立てないのですね。

二つ目は不正を犯した人たちが「普通の人」であることです。猟奇的な殺人を犯すような人や、暴力団のような人たちが起こす犯罪とは違います。ごく普通の勤め人が大きな問題を起こして捕まるのです。2000年の雪印乳業の食中毒事件では、1500人の方が食中毒にかかって数名の方が重症となりました。個人では善人と呼ばれるような人たちが、組織の中では恐ろしい破壊行為を行ってしまうのです。

三番目は「いつもの行い」が犯罪になってしまうことです。組織の多くが同じ犯罪を起こしていて、自分のやっていることが自覚できません。組織不正というのは、罪の意識をなかなか伴わないので、再発します。私はある官庁の方からその組織の問題を改善するための相談を受けたことがあります。その方が言うには、その役所では戦後、四十数回遵法指令を出し、毎年のように研修をやっているにもかかわらず、同じことが繰り返されるのだそうです。つまり、組織の構造から不正が生じているのであり、規則重視とか管理強化では抜本的解決にはならないのです。また、不正と知りつつも、組織や上司の圧力で不正なことが行われている場合もあります。共犯関係にあるので、お互いに事件や不祥事を隠そうとするわけです。

個人が犯す犯罪では、人間の力量上、一人で何万人という人を傷つけるのは大変困難です。しかし、組織不正や組織事故では簡単にそれぐらいの方が傷つくし、例えば、福知山線の事故では100名もの方がお亡くなりになったのです。

組織的不正や不祥事は、組織状態が不健全なことが遠因となります。現場からは問題が起こっているという報告があっても、改善をせず先送りにして問題が深刻化していく。事件や事故は突然起こるのではなくて、必ず前触れがあるのです。

こうした組織的不正や不祥事を起こす組織の何が問題なのでしょう。例えば入札談合事件の場合、仲間内・既存の業者の利益とそこまでの慣習が絶対化してしまっています。新規参入者や外部業者、国民に目が向かなくなっています。つまり、外部への関心が低くなるのに比例して内部に関心が集中し、内部のものが絶対化されていく。そうした時に不正が生じやすいのです。これは別に日本だけの特徴ではなく、アメリカなどでもまったく同じことが生じているのです。人間の振る舞い方というのは変わらないのでしょう。

組織の不正や不祥事の原因は、組織の閉鎖性にあります。本来、奉仕すべき対象である消費者や利用者を見失って、内部の規則や慣習を絶対視することが、惰性のように当たり前になってしまい、一般社会のルールや常識から外れてしまいます。そうしたときに不正や事故が生じるのです。さらに、事件を隠蔽し事故の適切な対処を怠るようになります。

閉鎖型社会の問題点として、外部との接触がある現場からの意見が吸い上げられにくいことがあります。いわゆるタテ型と呼ばれる階層型組織では、現場で問題が起きても、悪い情報は上に伝わりにくいのです。評価する上司と負の情報を伝える上司が同じですと、評価が低くなることを恐れて、下の人は情報を上に伝えなくなります。すると、負のフィードバックがききにくいので、いったん出た指示は、それが有効でなくなっても取り消されずに続きます。例えば、無駄なダム工事や農地利用なども、いったん決めたら、それを撤回することは大変に難しいのです。

それから、階層型組織では派閥主義が横行しやすい。派閥主義は情報が組織の横で共有されなくなるので、即時の対応が難しくなります。阪神大震災の時も、兵庫県知事が県庁に到着できず指令が出

せないために、自衛隊の出動が遅れてしまったことがありました。今回の東日本大震災でも、この点は十分に改善されていなかった気がします。

階層型組織はピラミッドをしています、これを上から潰すと円形になりますね。トップにいる人が中心にいて、周辺にいる人が上司のことばかりに気を遣っていると、全員が円形の内側を向くことになります。すると、外部からの接触がある現場からの意見が吸い上げられにくくなるのです。本来、企業であるならば消費者、役所であるならば国民、そういった現場が本来の目的になるはずですが、自分を評価する上の方の人間ばかりを見てしまいます。すると、社会一般の常識からずれていても気づかない。上下関係だけで組織が動き、組織全体を貫く理念やルールが不明確となる。すると、外部からは組織がどうなっていて、どう動いているかが全然見えない。個人としては組織に頼る以外になくなってしまふ。組織から外れてしまうと、自分のアイデンティティがなくなってしまうので、外れることを恐れる。それで組織も変わらないということになります。

道徳性というのは、基本的には、他人の立場に立ってものを考えられるかどうかということに尽きます。組織に従属している人たちにとっては、組織外の人たちはどうでもよくなってしまふ。これが、道徳的に恐ろしい問題を引き起こしてきたし、引き起こしているのです。それは、かつては侵略戦争だったかもしれないし、現在では巨大な組織不正や組織的事故の問題として現れているのです。

先ほど例に挙げた社会の周辺にいる人たちの声は弱いのです。女性もそうですし、障害者の声も弱いのです。難民や新規移住者もそうですし、ましては死刑囚の場合はもっとそうです。こうした人の声は多数派には届きにくいし、そもそも声を出すことが排除されている。

こうした排除されがちな外部からの視点を、どうすれば社会や組織の視点として取り入れられるか、これが道徳にとっての主要な問題なのです。一つ有効なのは、組織に外側からの視点を構造的にもたらしように組織作りをする企業倫理の方法論です。ここでは要点だけを述べますと、一番大切なのは、コーポレートガバナンス＝企業統治です。すなわち、上層部の組織運営や経営が妥当であるかどうかを、全くの外部の審査者から評価することです。これを教育分野に当てはめると、例えば、学校長や教育委員会、あるいは文科省の政策が妥当なものかどうかを、全く外部の機関から評価し、ステイクホルダー、すなわち、利益関係者の視点を組織内部に構造的にもたらしような組織構造にすることです。ステイクホルダーとは、企業で言うならばもちろん消費者、それから近隣住民、国民一般、関連の企業もそうです。この方法論はきわめて有効で、教育界にも導入する必要があります。

拙著の中で、子どもに「規則を順守しなさい」というだけでは道徳教育としてあまり効果はないと書きましたが、大人でも同じことです。法令遵守を指令しても、それだけでは効果はきわめて薄いのです。外部から強制された価値ではなく、自律的に自分たちの仕事に対する価値をつくらないといけません。そのときに重要なのは、外部の人を入れたディスカッションによって自分たちの価値とルールを確立していくサイクルをつくることです。組織の目的や理念を決めるのに、外部の人をいれてディスカッションするのがとても大切だということは、企業倫理の基本です。

企業倫理の方法論そのものはある意味で非常に単純で、実際にしっかり実行したところは倫理性が向上することは実証されています。ただ問題は、真剣に実行する気があるかどうかです。これと同じようなことを教育の分野でやっぺいこうというのが、拙著の提案です。

企業倫理と同じような方策によって、学校やクラスの道徳性を向上させることができます。配布した資料は、千葉大学教育学部の蘭千壽先生の著作『変わる自己 変わらない自己』（金子書房）で取り上

げられたいじめ改善の報告です。いじめがだんだんなくなっていったクラスの軌跡を描いたものです。

A先生が5年生に着任してみると、非常に荒れたクラスでいじめが横行していた。背景としては旧炭鉱地で、経済的に困難な家庭が多く、貧しいこともあります。そして単学級で、人間関係は固定的です。このクラスで、暴力で弱いものをいじめるという非常に古典的ないじめが起きたのです。担任のB先生がそのクラスの3年の後半をあずかっていた。非常に荒れた雰囲気の中で、B先生は、大人の方で学級を押さえつけるようなことをしていた。しかし、この先生が産休を迎え、4年生の1学期に代わりの先生がやってきた。ところがこの先生は、生徒に好きなことは何でもさせてしまう、甘やかすといった悪い意味での放任をやってしまったのです。その状態でB先生が戻ってきて、学級崩壊状態になってしまったのです。そして5年生になって、A先生が担任を引き受けた。

A先生は学級の当面の状態を円滑にするために、危険なことはしない、まじめに努力している人を馬鹿にしない、学級に迷惑をかけるようなことをしないという3つのルールを設け、それを破った場合には厳しく指導した。学級活動は少し行うようになったが、活動への積極さはあまりない。いまだに学級全体に陰湿な雰囲気が根強く残っている。

そこで次にA先生が何をしたかという、学級目標を話し合いで決めさせたのです。学級にいじめがあることを誰もが知っている。だが、そのことの重要性をしっかりと認識していない。是が非でも解決しようという気持ちが希薄だったのです。公共空間で、自分がいじめられてなければいいのだという、まさに公共性から撤退するような態度がクラスの中に強く残っていたのです。A先生は、いじめがあることを学級全体に理解させ、どうやったら解決できるかを話し合いさせようとして、Y子の作文を学級会で読み上げました。Y子さんはいじめを何とかしたいという気持ちを人一倍強く持っていたのです。そこで学級目標を設定する学級会で3時間にも及ぶ議論をしたのです。最初、子どもたちからはなかなか意見がでなかったのですが、先生が、このままでいいのかと真剣に呼びかけて、学級目標を立て、さらにいじめの非人間性を考えさせるように道徳の話し合い活動をしました。「勇気とは」、「公平な審判とは」、といった教材をつかって勇気とか正義とか公平について考えさせた。怒らない、責めない、といった自分たちのルールとして決めたことに基づいて道徳の話し合いをさせたのです。

次にA先生がやったことは、運動会の目標を生徒たちで決定させて、いじめっ子の中心であった男子生徒にもリーダーの役を与えたのです。すると、するとその子は大いにリーダーシップを発揮して、頑張って運動会を引っ張ったといえます。やはり同じくいじめっ子だった他の男子も運動会で熱心に頑張る。そうすると最後に、クラスに徐々にまとまりができて、いじめが減少してきたのです。

運動会の次は、空き缶拾いをやらせて、地域の環境に貢献する活動を行い、さらにクラスの状態は向上しました。

さて、この学級はなぜ立ち直ったのでしょうか。まずA先生が行ったことはクラス内で一定のルールをつくることです。これは一方的に先生が与えたものですが、自分の行動に一定の基準ができました。いじめがひどかったのは、いじめっ子自身に自信がなく、自分が認められている感じが持てなかったからです。そこで自分をどう評価してよいかわからないので、他の子がいじめることによって自分の地位を確認していたのです。前任の先生はとにかくダメだと押さえつけてしまい、反対に産休の先生は何でも許してしまった。自分の行動を評価する基準がクラスの中に存在しなかったのです。したがって、ただクラスの中の相対的な力関係で、自分の位置を定めていたのです。こうして、力の秩序がクラスの中でできしまって、いじめと陰湿な雰囲気を生んでいたのです。

次に学級目標をみんなで話し合っただけで、生徒間でどうやったらその目標に達成するのかわかるという相互評価が起きました。運動会では学校全体や保護者から見たクラスの評価ができる。空き缶拾いでは地域からの視点でクラスが評価される。

つまりA先生が学級で行ったことは、視点の変換なのです。自分自身を参照したり、自分自身を認識したりする、その視点を変換させたのです。いじめっ子の男子は他の子をいじめることで自分の位置を保っていたが、ルールを守り、運動会のリーダーを務めることによって、別の形で仲間から評価される。その評価は他人から強制されたものではなくて、クラスの生徒を評価する基準は、クラスの話合いの中で形成され、そのクラスの他者の視点を自発的に取り入れることによって自己評価が変わったのです。また、A先生が行った優れた点は、クラスから学校全体、さらに地域へというかたちで他者を介した自己評価を拡張したことであり、これが成功することで生徒は自信が持てたのです。

理論的には、これはオートポイエーシスという新しい第三世代のシステム理論によって説明されます。それによれば、私たちは常に自分自身を作り続けているのですが、異なった自己を作り出す変化は、自己参照＝自己認識の変化によって引き起こされるのです。自分をどのようなものとして捉え、自分はどのようなものであるべきかという自己参照が変わったときに、自己は新しく作りかえられるのです。自分を評価し参照する基準が変化することによって新しい自分が創出されるのです。

いじめをしていた男子は、他の子をいじめることによって、いじめる自分として自己参照としてきた。そこに、クラスルールや運動会での役割といった別の視点が介入し、その中の自分の役割によって別の仕方でも自己参照を行っていく。次に空き缶拾いもよってさらに社会からの視点が入ってきて、それを自分で内在化することで新しい自分を作っていく。それによって彼は変わっていったのです。非常に単純化して言うと、自分が何を基準にして、自己評価するかによって自分が変わっていくのです。自分を評価する視点は、自分自身で生成することもあります。しばしば他者の視点を取り込むことによっても変わります。

人間というのは絶えずゆらぐ存在です。自分がゆらいだり、自分の行動の基準がゆらいだりしたときに変化していく。そのゆらぎが起こったときに、その要因を排除して安定させるか、取り込んで新しく自分を作っていくかによって、人間の成長は大きく変わります。ゆらぎこそが成長のきっかけなのです。異質な要因を排除してしまうと、私たちは安定するかもしれませんが、成長もしません。そして成長しない人間は、自分に変化を与えかねない外部の人間を排除していく傾向を持つわけです。それは結局、いじめと同じように、見知らぬ他者の都合や利益を配慮しない排他的で不道徳なふるまいとなります。

政治的な問題にも同じことが言えます。女性や障害者や移民といった社会の周辺に位置づけられてしまっている人たちの声を聴かないで、現在の状態を安定させようとしようとする人たちがいます。でもそれは、和辻の言う「洋館に住んでいて自分の周りには優しいけれども、公共的なものにはいっこうに無関心で、社会で何が起っても何も気に留めない」そういった人間なのです。逆に異質な周辺的な人びとを取り込んでいって、この人たちのためにどういう社会をつくれればいいのか、どういうルールをつくれればいいのかを考え、そのための変化を起こせる社会、そういった社会こそが道徳的社会なのです。したがって道徳性にとっての重要な論点というのは、自分の行動をどこから評価しているのか、誰の視点から自分の行動を評価しているのかということにあります。

さて、拙著の中では、一方的なしつけや、指令型の教育は効果が薄いと申しましたが、これは子ども

もに限らず、大人にとっても同じです。なぜ効果がないかという、道徳的な配慮を必要としている他者の観点が全然取り込まれていないからです。私たちは今の自分が属している集団のあり方を、現在の自分のあり方を、まったく別の外部の観点から一回点検してみる必要があるのです。その観点を取り込んで、そうした人たちにとっても善い行動とは何か、善い組織とは何か、善い社会とはどういうものなのだろうか、こうした反省の循環がないと道徳的向上はないのです。しつげとは、一定の行動パターンを身につけさせるだけなので、こうした視点の拡大や、それによる自己参照＝自己反省がそもそもないのです。そして、他者の観点到立つためには、実際に他者に語らしめ、それを傾聴する必要があります。例えば車いすの方たちが参加することによってはじめて、地域をバリアフリー環境にしようとする真剣な動きが出てくるのです。例えば現在の日本では妊娠した女性は働きにくく、職場復帰が難しい。妊娠する女性に参加させ、その声を基にして、どのような職場にすべきなのか、あるいは労働法をどのように変えるべきかを考えることで、私たちは道徳的になっていくのです。こうした態度は、ただのしつげや遵法指令からは出てきません。

大学で教えていても、多くの学生が道徳的であることとルールを守ることと同一視しています。そこには、自分たちで積極的に社会を作って変えていこうという視点が非常に弱いのです。今までの社会のあり方に、自分はどうか適応するかということばかりが意識を占めています。私はその傾向を非常に危惧しています。大学からではなく、中等教育でもそうした広い視野を養わなければなりません。今までマージナルになっていた人たちの観点を取り入れることによって、自分が直接かかわらない他者に対してでも、社会に組み込むことによって道徳性を発揮することができる。それが私の考える主権者教育としての道徳教育です。

民主主義社会を構築しようとする態度や技術、方法を教えていくときに、特に社会科は大切です。どうしたら政治家に立候補できるか、どうしたら役所の行政の行動をチェックできるか、どうしたら裁判の公平性がチェックできるか、そういった主権者としての振る舞いを、理論ではなく、具体的に教えていくべきでしょう。

これまでのルールや仕組みを見直していくためには、やはり人びとによる議論が大変重要です。中等教育でも、公共的なテーマについて議論をしていく教育を積極的にしていくべきです。それから他者の観点を取り込むには、知識だけではなく、体験は無視できません。障害を持った人のことを抽象的に考えるより、その人たちの声を直接聴いて、直接接することが大切なのです。学校の内外で、サービスマーケティングのような経験を通して、視点を感じ取ることも必要でしょう。

社会全体がこうした主権者教育としての道徳教育に関心を持っていただきたいと思います。社会を人々の公平な利益に基づいて組み直していくには、そうした社会作りを学校の中で実行し、経験できるとよいと思います。それができるようになると、私たちの社会の状態が変わってくるのではないかと思います。

上野修『スピノザの世界』を読む

東京都立立川高等学校 菅野 功治

1. 読書会開催の狙い

都倫研の活動をより活性化させるために、本年度からの新しい取り組みとして「読書会」の開催を提案しました。その取り組みの狙いとして、都倫研HP上に以下の文書を掲載し、参加を呼びかけました。

【都倫研読書会のご案内】

本年度、研究部では読書会形式の研究協議会を開催いたします。

『倫理』は扱う内容が難しく、誰もが自信をもって指導するのが困難な科目であると思います。まして、専門ではない教師が担当する時は、指導内容を深めるのがたいへん難しいというのが実際のところかもしれません。一方で、若い先生方を中心に、現在『倫理』を担当していないが、将来は担当してみたいという声や、機会があれば現代思想等を学んでみたい、本を読んで議論したいという声も耳にします。

かつて都倫研で複数の分科会を運営していた頃には、何回にも分けて本格的な原典を読む分科会もあったということですが、今回計画しているのはそうではなく、比較的読みやすい新書版などの思想家入門書や、授業で取り上げることのできる基本的な文献を取り上げる読書会です。実際上は年に2回程度の実施になると思いますので、基本的には1冊1回で読み進めていきたいと思います。参加者に事前に読んできてもらった上で全員で議論する形式を考えています。もちろん、読んでくることが出来ない方のために、担当者にエッセンスをレポートしてもらいますので、むしろ専門ではない先生方にも多く参加していただいて、気軽に話し合いながら、その成果を授業に生かせるような集まりにしたいと思っています。

課題図書例としては、次のようなものを例示しておきます。

- ・田中美知太郎『ソクラテス』岩波新書
- ・橋爪・大澤『不思議なキリスト教』講談社現代新書
- ・永井均『これがニーチェだ』講談社現代新書
- ・頼住光子『道元の世界』NHK ブックス
- ・田中久文『日本の「哲学」を読み解く』ちくま新書
- ・ベンサム『功利主義論』
- ・ブラック『プラトン入門』岩波文庫
- ・石川文康『カント入門』ちくま新書
- ・熊野純彦『レヴィナス入門』ちくま新書
- ・デカルト『方法序説』
- ・カント『啓蒙とは何か』『プロレゴメナ』
- ・キルケゴール『死に至る病』

2. 報告者からのお知らせ

第一回目は私が報告者となり、上野修『スピノザの世界』（講談社現代新書）を課題図書として、夏の研究協議会の際に開催することになった。レポーターからのお知らせとして、6月の総会参加者に以下の文書を配布すると同時に、HP上にも掲載した。

「倫理」の授業で西洋哲学を扱う際に、正直私が最も自信がないのがこのスピノザである。6年前に上野修氏の『スピノザの世界』を買ったが、全く意味が分からず読み切ることが出来ず、そのまま

放置されていた。3ヶ月前より、江川隆男氏や国分功一郎氏の講義を聴き、少しずつ何を問題視しているのかということが分かってきたような気がする。

いや、本当のところは相変わらず、スピノザは分からない。分かってきたのは、無神論者であると思っていた自分が、神を人格を持った世界の制作者であると理解し、人間精神もその類推で理解していたのではないかという事実だ（そのようなあり方の神は信じていないのに、人間の方はそのように信じていることになる）。スピノザの世界理解が特殊だとするならば、このような私の世界理解は普遍的なのか。

言い方を変えれば、私は人間精神を「実体」として捉えてきたということであるが、私はこの「実体」という言葉の明確な定義付けもしないままに、アリストテレスもストア派もスコラ哲学もデカルトも生徒に教えてしまっていた。本書の中心概念となる「実体」「属性」「様態」「自由意志」の理解には困難が伴うが、これらは全てデカルト哲学の用語でもあるのだ。

以上の様な問題意識から本書を読んでいきたいと思いますが、その際に無限後退の末のねつ造である「イデア」「理性」「絶対精神」といった「同一性」を根本に据え「普遍性」を求める従来の哲学に対し、「差異」や「特異性」を根本に据え「発生」を問いただし、「問い」を発することを目指すドゥルーズを導き手としていくことになると思います。

1章、2章は読み飛ばして、3章「神あるいは自然」、4章「人間」、5章「倫理」を中心にざっくりと読んできていただいて、ざっくりばらんに思うところを議論できればと思います。

【参考文献】

スピノザ『エチカ（上・下）』岩波文庫

ドゥルーズ『スピノザの実践哲学』平凡社

ドゥルーズ『スピノザと表現の問題』法政大学出版会

3. 第一回読書会の様子

当日は、20名以上の参加があり、新しく参加いただいた先生や学生・院生など若い方々にも参加していただいて盛会だったと思います。私からの報告のあと、質疑に入りました。記憶に残っている主な論点をあげてみます。

Q：スピノザの神は、アリストテレスの神（＝不動の動者）とは違うということだったが、どう違うのか？

A：超越神ではない。内在する神である。あらゆる様態を生み出す「差異」の神である。神即自然であり、神から論理必然的に生み出された全ての様態は、「一義的」な存在である。

Q：スピノザの世界認識と、デカルトの世界認識の違いを生徒にどのように説明すればよいのか？

A：村野先生からホワイト・ボードに図示していただきました。冬の研究会で、私も心身並行論の視点から図示しました。

Q：心身並行論と言っても、心身二元論という前提はデカルトと同じではないか？

A：従来の心身二元論では、身体よりも精神を上位におき、それを「人間」の優れた点として道徳をつくりあげていた。（＝高邁の徳）

Q：スピノザは、物体と物体の関係をどのようにみていたのか？

A：すべての様態は、身体のあるところそれに対応する精神を持っている。例えば、机という受動性に満たされた物体（身体）には受動的な精神が対応している。よって、物体（身体）と物体（身体）が接触すれば、それに対応した精神同士も変容を受けているが、その精神は受動性の下に止め置かれているため、われわれはそこに自発性のようなものを見いだすことができない。しかし

ながら、人間と動物と机の間に質的な差異があるわけではなく、度合いの差があるだけと捉えていく。

→ 理解できない。デカルトの方心身二元論の方が理解できる……。

→ 今後の課題とさせていただきます。

このような議論が展開されたところで、時間切れとなりました。参加していただいた皆さんからは、以下のような感想をお寄せいただきました。

- ・今回、スピノザとデカルトの汎神論と物心二元論との部分について、大変勉強になりました。また、デカルトの「我～我有り」に対し、「思惟しつつ存在する」の部分が意志・認識の部分で考えさせられました。
- ・スピノザに関する本は、自分ではなかなか手が伸ばせない本であったので、読書会を機に手に取ることができ、議論を通じて理解を深めることができたので、とてもよかったです。もう少し授業での扱い方についても意見を交わすことができれば、もっと参考になったのではないかと思います。
- ・本日は誠にありがとうございました。年齢に関わりなく議論をされているのが大変印象的で、多くの刺激をいただきました。
- ・『スピノザの世界』の読書会と聞いたときは、正直「何故スピノザ？」と当惑？した。デカルトに比べると、地味な哲学者という単純なイメージをもっていただけであるが、今回読書会で、自分がいかに表面的な認識だったのかと、大いに反省させられた。スピノザの大らかなのにどこか攻撃的な？思想にとても刺激を受けました。
- ・倫理の授業でいつも苦勞するのが、デカルト、スピノザ、ライプニッツあたりの分野なので、今日はとても勉強になりました。
- ・読書会はとても面白かったです。スピノザの倫理思想（愛、ゆるし、強い人間など）がとても新鮮で、考えさせられるものでした。

報告者としても、取り上げた思想を授業に生かすポイントはどこかということに、もっと重点を置くべきだったとも反省しています。デカルトの二元論的認識に対する「神即自然」のテーマが議論の中心になりましたが、デカルトの「高邁の徳」に対するスピノザの「よい・わるい」という倫理、という対立軸を鮮明にすべきだったということです。なかなか、読書会と授業作りの話を直結させるのは難しいですが。

4. スピノザの思想についてのまとめ

読書会を踏まえて、スピノザについて以下のようにまとめてみました。この文章は、冬季研究協議会の場でも発表しましたが、『よくわかる倫理』（学研：2013年2月発行）に載っております。デカルト・ライプニッツなどの思想もスピノザと対比させて書いておりますので、手にとっていただければ幸いです。

スピノザ ー心身並行論ー

① 唯一の実体としての神 神即自然

デカルト哲学は、神と精神と物体の三つを「他のものに依存せずに存在する」**実体**であるとした。このように実体が複数存在することは、実体の定義に矛盾することになる。スピノザ¹は、デカルトが

一旦実体であると認めた精神に不完全性を見て、その上位に神という実体を於いたことを特に問題視した。

スコラ哲学では、神が実体であることは疑う余地のないものとされていた。スピノザはこれまで神と呼んできたものの概念を考察し直し、それが唯一の実体であることを『エチカ（倫理学）』において幾何学のように証明してみせた。

真の実体とは、他のものに限界付けられない無限なものであり、他のもの概念を必要としない（自己原因）であり、第一の最高原理である。このような究極の実体が神であるが、神を人格を持った超越神と考えてしまうと、創造主としての神と被造物としての世界という二重の実体を考えることになってしまう。

よって、神とは自然界の外部にある原因ではなく、自然に内在する存在として「神即自然」と表現される。ⁱⁱ 神は自身を産み出して世界となったので、世界は神そのものである。自己原因としての神は（能産的自然）であり、神を原因としてのみ存在しうるのが（所産的自然）なのである。

神が唯一の実体であり、神は一切のものを生じさせる無限の属性を持つものである。ⁱⁱⁱ 神の無限の属性のうち、人間が知りうる属性が思惟と延長であるが、生じた一切のものには神という原理が含まれている（＝汎神論）。

しかしながら、神は知性や意志をもった制作者ではない。神はいわば幾何学そのものであり、存在するものすべて、すなわち無限に多くの様態^{iv}は、神の本性の必然性から論理的に帰結されたものである。

では、どのように神という無限から有限（様態）が生まれるのか。有限は神から直接生まれるのではない。原因と結果のように、有限は一つ前の有限から生まれる。この有限も、また一つ前の有限から生まれる。しかし、有限をどこまでさかのぼっても全体を俯瞰するような位置に立つ神に辿り着くわけではない。スピノザの神は、このような原因と結果の連鎖の細部に偏在しながら、無限平面をびっしりと這い回り、異なる無数の属性ごとに自らを反復し、一挙にそれらすべてであるような存在なのである。

② 自由意志の否定

複数の実体が否定されたことにより、人間本性を含めこの世界から偶然が排除され、この世界は必然性でのみ動いているということになった。よって、自然の一部である人間の意識や感情も、自然の必然性のもとで考察されることになる。人間は実体ではない。われわれが「意志」と思うものは、神の観念にすぎず、それとは別の物事の究極原因と為りうる「意志」など持つことはできない。

スピノザは、「意志」は本来知覚や認識の下にあると考えた。「意志」と称するものは、逆に知覚が不十全であったり認識が欠如していたりするにも関わらず、決定が促される場合に問われるものにすぎないのである。^v

③ 道徳からエチカへ 心身並行論

どの事物も神の属性がある一定の仕方では表現された様態であり、必然的な結論として産み出されてきたものである。肯定されこそすれ、否定されるいわれはない。よって、自己肯定の衝動をごまかしては徳にも幸福にもいきつかない。

よって、自己の外部からもたらされる道徳ではなく、自己肯定の上に立つエチカ（＝倫理）が問題になってくる。

延長属性の様態が物体＝身体として、思惟属性の様態が精神＝身体の観念として、表現されているのが人間である。心身とも神の性質の一つであるので、スピノザは結果的に心身並行論の立場をとっ

た。この両属性は絶対的な神のもと並行して対応しており、次のような並行関係として動いていく。

精神が能動的なら、身体も能動的。喜び。よい。 → 自由
精神が受動的なら身体も受動的。悲しみ。わるい。 → 隷属

4 「永遠の相の下に」

スピノザは、万物を経験に依存した偶然としではなく、絶対無限の存在者である神との必然的關係において「永遠の相（＝神の必然性）の下に」認識したとき、そこに理性の最高の働きと幸福があると主張した。自分の人生も、自由意志が否定された永遠の目を通してゆるしてやることができれば、たいていの個人的な悩みには耐えられるはずである。喜びや満足も目先の快樂やうぬぼれではなく、自己を神の無限の自己肯定の一部として感じられることが、最高の幸福、自由である。

i 人物を知る

スピノザ Baruch de Spinoza (蘭、ユダヤ人) 1632~1677

ユダヤ系オランダ人。キリスト教徒による弾圧を受け、ポルトガルからオランダに移住してきた由緒在るユダヤ人の家系に生まれる。父親は裕福なアムステルダム商人であった。ユダヤ人学校でヘブライ語を学んでいたが、デカルト哲学などに心酔するあまり旧約聖書の教えを批判するところとなり、ユダヤ教会（シナゴグ）を破門される。破門は、ユダヤ人社会からの追放を意味した。このとき、名前をヘブライ語のバルーフ（「祝福されし者」の意味）から同じ意味のラテン語ベネディクトに変える。ドイツ最古の大学であるハイデルベルクからの招聘を辞退し、当時の高度専門技術を要したレンズ磨き職人として生計を立て、質素な屋根裏部屋で生涯を自由に孤独な思索に費やした。生前に『神学政治論』のみが匿名で出版された。主著『（幾何学的な証明の方法による）エチカ（＝倫理学）』は、彼の死後によりやく出版されたが、100年ほどは顧みられなかった。18世紀後半からシェリングなどドイツ・ロマン派の知識人達が彼の「自然の神格化」に注目し、彼らの守護神のようにみなした。「神に酔える哲学者」「ヨーロッパ最大級の形而上学体系を創設した」という賛辞がある。近年、ドゥルーズによる再読解で注目されている。

肖像画入れる。

- ii この考え方は、神を神が産み出した世界から超越した存在と考えるユダヤ教やキリスト教からは、異端視されることになった。
- iii よって、スピノザの言う神は、アリストテレスの「不動の動者」のような「同一性の神」ではなく、「差異の神」であるといえることができる。
- iv 様態 (mode)。ドゥルーズは、様態間の差異を、特異性、此性・このものの性という言葉で指し示した。従来の哲学は、個物のこのような「この世に一つだけ」という側面を見逃し、同類全体の中の個別事例といった水準で捉えていたにすぎなかった。
- v 近代哲学では、人間は知覚や認識の領域を越えて、「自由意志」を働かせ決定することが出来ると考える。論理的には、この世界が偶然によって動いている世界であるならば、自由意志に依拠していくことが正しいということになる。

水資源とその利用

東京都立六本木高等学校 宮路 みち子
金子 信一

1. はじめに

地理Aの「地球的課題の地理的考察」では、人口問題、食料問題、都市問題、資源・エネルギー問題、環境問題などを取り扱う。そのなかで水問題は、国際社会で注目されているほどに日本では取り上げられていない。しかし水ほど人間にとって身近で、必要不可欠なものはない。生徒に水資源の重要性と課題を認識して欲しいと考えたことが、今回の研究課題の設定理由である。

2. チャレンジスクール

六本木高校は、これまで不登校を経験した生徒や他の高校を中退した生徒が、再チャレンジすることを目的として設立された学校である。特色として、単位制、定時制、三部制が挙げられる。つまり、小学校や中学校での基礎的学力が身につけていない生徒が多いが、それだけでなく他者とのコミュニケーション能力も乏しい生徒が多い。単位制のため、授業はクラス単位ではなく、大学のように履修登録をした生徒が集まって行う。平成24年度、六本木高校は言語能力向上推進校の指定を受けた。授業で活発に意見交換を行うには、生徒が発言できるような環境を構築する必要があった。

3. 授業に向けて

月曜日の5・6時限の地理Aの授業は、主にI部とII部の生徒が履修登録をしている。平成24年度は希望者多数のため、1・2年次と3年次以上でクラスを分けた。今回の研究授業は1・2年次のクラスでおこなった。世界の国々や都道府県について調べて研究発表をする課題をこなし、人前での発言に慣れさせ、自分の意見を発表することへの苦手意識を無くすようにしていった。また、地理の授業でどのようにパワーポイントを使うかを学ぶため、町田高校の宮澤達也主任教諭の地理の授業を見学させていただいた。

4. 授業の方法

六本木高校はまた、平成24年度にOJT推進校の指定も受けた。校務分掌では1・2年次の担任が2人制でOJTを実施している。そこで担任としてのペアである情報科の金子教諭とのTTという方式を採用した。ICT機器の有効活用を考えていたので、パソコンに詳しい金子教諭にパワーポイントの作り方などを教わりつつ、ICTを取り入れた授業のあり方を考えた。

導入で生徒の興味を引きつけるため、小道具として様々なミネラルウォーターを購入し、持参した。授業ではそれを前に並べ、東京水道水のペットボトルの水は金子教諭に試飲してもらった。

5. 研究授業を実施して

研究授業の当日は履修登録をしている35人のうち、19人が出席した。当日に今年度初めて出席した生徒もおり、普段より出席率は高かった。また、都倫研関係の方々だけでなく、六本木高校の先生方も多数見学にいらしてくださり、大変活気があった。生徒もワークシートに記入しつつ、こちらの発問に積極的に答え、発言することができた。

内容は、「水問題」、「水資源」、「国際的な取り組み」、「水の消費」、「東京の地下水」、「日常生活と水」、「持続可能な社会」で、少し盛りだくさんかと思ったが、50分に収まった。金子教諭との準備に時間をかけられればパワーポイントがもっと良いものになったと思うが、授業計画の立案が研究授業直前までかかったことが悔やまれる。

今回、研究授業の機会をくださった都倫研の先生方、授業見学をさせていただいた宮澤達也先生、また授業を一緒にしてくださった金子信一先生やその他お世話になった方々に対し、心から感謝いたします。ありがとうございました。

【参考文献等】

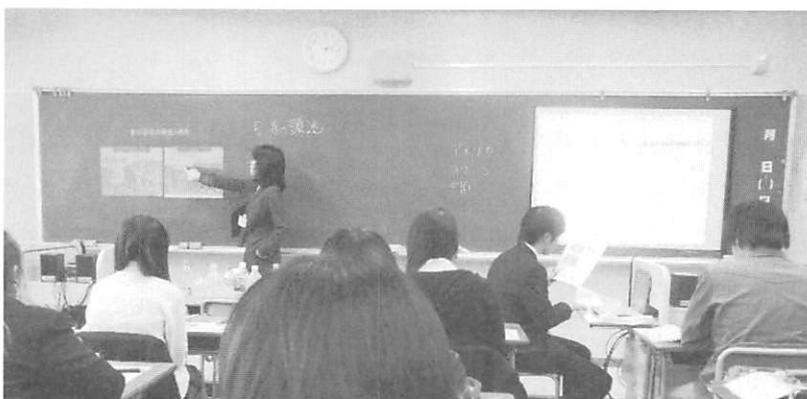
- 沖大幹 監訳『水の世界地図 第2版』丸善、2011年。
沖大幹 監修『水の知 ―自然と人と社会をめぐる14の視点』化学同人、2010年。
国土交通省『日本の水資源 平成24年度版』
柴田明夫『水で世界を制する日本』PHP 研究所、2012年。
杉山美次『ポケット図解 最新 水の雑学がよ〜くわかる本』秀和システム、2012年。
東京地下水研究会『水循環における地下水・湧水の保全』信山社サイテック、2003年。
高橋裕『地球の水が危ない』岩波新書、2011年。
帝国書院編集部編『標準高等地図 ―地図でよむ現代社会― 初訂版』帝国書院、2011年。
中村靖彦『ウォーター・ビジネス』岩波新書、2010年。
橋本淳司『67億人の水 ―「争奪」から「持続可能」へ』日本経済新聞出版社、2010年。
守田優『地下は語る ―見えない資源の危機』岩波新書、2012年。

環境省 HP、国土交通省 HP、東京都水道局 HP、東京都公園協会 HP

井の頭恩賜公園100年実行委員会パンフレット『よみがえれ!! 井の頭池!』

杉並区史跡散歩地図、石神井公園歴史・自然マップ

杉並区立郷土博物館、石神井公園ふるさと文化館、東京都水道歴史館



地理歴史科学習指導案

日時 平成24年11月12日(月)第6校時

13:40~14:30

対象 1,2年次 35名

授業者 東京都立六本木高等学校

主任教諭 宮路 みち子

教諭 金子 信一

場所 4階408教室

- 1 単元(題材)名 高等学校学習指導要領 地理歴史科(地理A)
 (2) 地域性を踏まえてとらえる現代世界の課題
 イ 地球的課題の地理的考察

「水資源とその利用」

使用教科書 「新地理A 暮らしと環境」 教育出版

「新詳高等地図 初訂版」 帝国書院

2 単元(題材)の目標

- ・水資源について関心を高め、地球的及び地域的視野から追究する。
- ・持続可能な社会を実現する国際協調の必要性や日本の役割などについて主体的に考察する。
- ・言語活動の充実によって、思考力・判断力・表現力の向上を図る。

3 単元(題材)の評価規準

観点	ア 関心・意欲・態度	イ 思考・判断・表現	ウ 技能	エ 知識・理解
単元の評価規準	自ら進んで発問に答えようとしている。	水問題とその解決への取り組みについて考える。	ワークシートに必要事項と自分の意見を記入している。	水問題について知識を深め、どのような協力ができるか理解する。
学習活動に即した具体的な評価規準	①教師の発問に積極的に答えようとしたか。 ②板書事項だけでなく、各自で必要と判断したことを、自主的にワークシートなどに記入しているか。	①水問題を理解することで解決への糸口を考えることができたか。 ②水の消費や水資源の現状から、問題解決について自分なりに考えることができたか。	①ワークシートに必要事項を記入することができたか。 ②課題と考えることについて、自分なりの意見を表現して記入することができたか。	①水資源の利用とそのあり方について知識を深めることができたか。 ②水問題を理解し、個人ができることについて考えることができたか。

4 指導観

(1) 単元(題材)観

「地球的課題の地理的考察」では、人口問題、世界の食料問題、世界の都市問題、資源・エネルギー問題、環境問題などを取り上げて学習する。そのなかで水問題は資源・エネルギー問題でもあり、環境問題でもあるといえる。これらの課題は個々に存在するのではなく、相互に関連している。人口が増加していくなか、経済成長と資源・エネルギー、環境保全の両立をどう実現していけばよいか。持続可能な発展のために、それぞれが取り組めることは何かを考察する。

(2) 生徒観

本校は、定時制課程・総合学科・単位制・3部制の特徴をもつチャレンジスクールである。小学校や中学校時代に不登校を経験したり高等学校を中途退学したりした生徒を含めて、これまでの自らの

目標を見つけられなかった生徒が、目標を見つけ、その実現に向けてチャレンジする学校である。卒業生の3割は大学・短大、3割は専門学校へ進学する一方、3割が進路未定のまま卒業する。全体的に遅刻や欠席が多く、必修科目などは履修登録人数の5割は欠席時数オーバーのため単位を修得しない。

チャレンジスクールの特徴を考慮しつつ、必要な学力を身につけるための授業とはどうあるべきかを日々模索している。

今年度、月曜日5・6限の地理Aは選択者が多く、1・2年次と3年次以上にクラスを分けて授業をしている。当クラスは1・2年次で、小学校・中学校の不登校経験者もいるため地理の基礎的知識に差がある。しかし出席している生徒はおおむね真面目で、教師の発問にも積極的に答える。

(3) 教材観

「湯水のごとく」と言われるように、一般的に日本では水を貴重なものとは考えていない。生徒に対しておこなった事前アンケートでも、水問題は発展途上国の問題と考えている。しかし、2003年、日本で世界水フォーラムが開催されたことから水問題への関心が高まった。水は戦略物質の1つであり、日本はバーチャル・ウォーターという形で食料を通じて水を大量に輸入しており、世界の水問題に関わりをもっていることを理解する。さらに武蔵野台地の三大湧水池の枯渇問題やミネラルウォーター、水道水を題材として取り上げることで水問題を身近なものとして捉えるようにし、持続可能な社会の形成に必要な能力を育成する。

5 単元（題材）の指導計画と評価計画（3時間扱い）

	学習内容・学習活動	学習活動に即した具体的な評価規準（評価方法）
第1時	資源・エネルギー問題	ア-①② ウ-①② エ-②
第2時	資源・エネルギー問題	ア-①② イ-①② ウ-①② エ-②
第3時	水循環	ア-①② ウ-①② エ-②
第4時 (本時)	水資源とその利用	ア-①② イ-①② ウ-①② エ-①②

6 指導に当たって

① 授業形態の工夫

授業のスピードアップを図り、必要な知識を復習しやすくするため、ワークシートを使用した授業をおこなう。普段は一斉授業中心だが、意見を記入する欄を設けることで、生徒の主体的な活動を促し、言語活動の充実を図る。

またICTの効果的使用を促すため、本時は情報科教員とのTTでおこなう。

② 指導方法の工夫

板書とワークシートを用いて、できるだけ生徒への発問や説明の時間を確保するようにする。重要な部分は大きな声でゆっくりと話すように心がける。また、本校は単位制のため、通常は90分2コマを基本とした授業展開をおこなう。

③ 教材の工夫

本校の地理Aでは、副教材としての資料集を購入させていない。そこで、説明に必要な資料を提示するため、ICT機器でDVDやパワーポイントを使用して授業をおこなう。

7 本時（全4時間中の第4時間目）

(1) 本時の目標

- ・水資源とその利用について基礎的理解を深め、問題解決のため必要なことについて考える。

・国際社会の動きや、身近な東京都の地下水や水道について理解を深め、私たちそれぞれの個々人がどのような取り組みができるのかを考える。

(2) 授業参観の視点

- ① 目標 授業のねらいについて、生徒に理解させ、考えさせることができたか。
- ② 展開 適切な授業展開をおこない、目標を理解するための学習活動ができていたか。
- ③ 指導上の配慮事項 発問や板書、視聴覚教材など資料提示の工夫がなされていたか。

(3) 板書計画

スクリーン	黒板（ここで板書）	スクリーン
-------	-----------	-------

ワークシートの空欄に、必要事項を入れながら説明していく。

(4) 本時の展開

※進行と説明は宮路主任教諭がおこない、パワーポイントや Google map 等の操作は金子教諭がおこなう。

時間	学習活動	指導上の留意点・配慮事項	学習活動に即した具体的な評価規準（評価方法）
導入 5分	・本時の学習内容についての話を聞く。	・前時に引き続き、水資源について学習することを提示する。	
展 開 35 分	・水問題とは ・安全な飲料水の確保や下水・治水・環境対策、生産のための水の確保、水の安全保障、国際河川の管理について学習する。	・安全な水の確保には、貧困の問題があることを理解させる。 ・シンガポールの位置を地図帳で確認させる。 ・主な国際河川の位置を確認させる。	イ-① ・水問題とはどのようなものか、理解している。
	・水資源について ・ワークシートに記入して、発表する。	・水とダイヤモンドの例えから、豊富にあると思われていた水の価格は低く、希少なダイヤモンドの価格は高いことを説明する。	ア-② ウ-①② ・必要事項をワークシートなどに記入し、自分の意見を述べている。
	・国際的な取り組み ・水問題に関する国際的な取り組みを理解する。	・水資源とその利用について、国際社会の取り組みを説明する。	ア-① ・教師の発問に積極的に答えている。
	・水の消費 ・世界の水利用について学習する。 ・バーチャル・ウォーターについて学習することで、日本が世界の水不足に関わりをもつことを理解する。	・環境省の web 漫画を鑑賞させる。(3分) ・食料生産に多くの水が使われており、日本は食料自給率が低いことから、たくさん水を輸入していることになるということを説明する。	イ-② エ-① ・バーチャル・ウォーターとその理論について、理解している。
・東京の地下水・湧水 ・東京の地下水や湧水について学習し、水循環不全の問題が身近で起こっていることを理解する。	・井の頭池については Google map を用いて説明する。 ・パワーポイントで三大湧水池の写真を提示する。 ・武蔵野台地の三大湧水池が枯渇した仕組みについて説明する。	エ-② ・地下水の枯渇が水循環不全と関連していることを理解し、井の頭池に関する取り組みについて考察している。	
・日常生活と水 ・日常生活において、何に水を使っているか考える。 ・普段ミネラルウォーターと水道水のどちらを飲んでいるか、またその理由について記述し、発表する。 ・ミネラルウォーターの種類や水の硬度について学習する。 ・東京の水道水について、学習する。	・日常生活の水の使い方について考えさせる。 ・さまざまなミネラルウォーターを提示する。 ・ペットボトルの東京水を試飲する。 ・東京の水道に関する取り組みについて説明する。	エ-① ・普段利用している水に関心をもち、これからの生活のあり方について考察している。	
まとめ 10分	・持続可能な社会について、考えたことをワークシートに記入し、発表する。	・まとめをおこなう。	ウ-② エ-①、② ・水問題から地球の未来について考え、自分なりの意見を記述・発表することができる。

地理プリント 11

水資源とその利用

年次 組 番 氏名

<水問題とは>

- ◇安全な(1. 飲料水)の確保
- ◇下水対策
- ◇治水対策…津波・洪水など
- ◇生産のための水…農業、工業、エネルギーなどへの安定供給
- ◇環境対策…水質汚染・気候変動
- ◇水の安全保障…シンガポールの例
- ◇国際河川の管理…ドナウ川、ナイル川、ヨルダン川、インダス川、メコン川など

<水資源について>

- ◇「水がなければ人間は生きていけない。水より有益なものはないのに、生活に必要なダイヤモンドの価格は水よりもはるかに高い。」(アダム・スミス)
- …水とダイヤモンドのパラドックス
- なぜ、生活に必要な水の値段はダイヤモンドより低いのか。考えてみよう。

- ◇「中東での次の戦争は水資源を巡る争いになるだろう」(ガリ元国連事務総長)
- ◇「21世紀は水を巡る争いの世紀となるだろう」(セラゲルディン元世界銀行副総裁)

<国際的な取り組み>

- ◇1997年 第1回(2. 世界水フォーラム) (モロッコ・マラケシュ)→3年に一度開催
- ◇2000年 国連ミレニアムサミットで、ミレニアム開発目標(MDGs)を採択
 - 「2015年までに安全な水を継続的に利用できない人を半減する」
- ◇2003年 第3回 世界水フォーラム(東京、大阪、滋賀)
 - (3. 持続可能な開発)のための自立と連携による水問題の解決と行動計画

<水の消費>

- ◇世界の水利用
 - (4. 農業用水)…70%、工業用水…20%、生活用水…10%
 - 近年、水の需要は、急速に拡大している。

◇バーチャル・ウォーター(仮想水)

- あらゆる食料生産は水に依存している。食料1キロカロリーの生産には、およそ1tが必要。
- 「日本は水を通じて世界とつながっている」ということについて、考えたことを書こう。

<東京の地下水・湧水>

- ◇地盤沈下・湧水の枯渇…水循環不全の代表的事例
- ◇湧水…自然の恵みとして感謝され、「水神様」として地域で大切に利用されてきた
- ◇武蔵野台地の三大湧水池の枯渇
 - (5. 井の頭池)…神田川の水源。1963年～揚水。
 - 善福寺池…善福寺川の水源。1962年～下池揚水。1966年～上池揚水。
 - 三宝寺池…石神井川の水源。1971年～揚水。
 - 原因…都市化で雨水浸透が減少、さらに地下水の大量汲み上げによって、湧水が枯渇。
 - 現在の水源は深井戸からの汲み上げ

◇「よみがえれ!!井の頭池」井の頭恩賜公園100年実行委員会の取り組みから

- 目標…2017年までに池の底が見える！
 - 池を汚さない…餌やりをやめる、池のごみを取る、池周辺の整備
 - 池の水をきれいにする…水質浄化装置の設置、アサガオ型噴水
 - 池の湧水を増やす…雨水浸透槽の設置(公園、住宅)、地下水及び水質の調査など
 - 外来魚対策、池のカムフラージュの実施・汚泥の除去、水草の植栽

<日常生活と水>

- ◇家庭での水消費の内訳…トイレ28%、風呂24%、炊事23%、洗濯16%、洗面その他9%

◇ミネラルウォーターと水道水

- 普段は、ミネラルウォーターと水道水のどちらを飲むか。またその理由は何か書こう。

◇東京の水道水

- 東京都の水源…ほとんどが河川水。78%は利根川・荒川水系。19%が多摩川水系。
- 高度浄水処理によって、かび臭原因物質やトリハロメタンやカルキ臭の元物質を除去。
- 水道水源林の保全 ○国際協力の取り組み

<持続可能な社会>

- ◇「水は万物の源」と呼ばれ、生物の存在に欠かすことができない。
 - 私たちは、水の総量は変えられないが、水の生産性を上げて、水をより良くマネジメントすることはできる。持続可能な社会をつくるために、できることは何か。考えてみよう。

【講演】

和辻風土論と武士の思想

東京大学大学院人文社会系研究科教授 菅野 覚明

1. 和辻哲郎『風土—人間学的考察』の風土類型論

① 風土の三類型

和辻哲郎の言う風土とは地理学的な概念ではない。和辻は哲学の概念だと述べており、地理学というよりはむしろマルクスを意識している。自己外化するなわち自分が外に出て行く仕方、精神が自然界のものの上に現れる形として使われるのが、和辻の風土である。なぜ風土と言ったのかといえば、精神が自然にあらわれる現れ方が地域ごとによって違うという類型概念があると言うためである。

和辻は人間の生活をとらえたかったというのが一番基本的な発想であり、視点のひとつとして自然との間の物質交換に着目したのである。自然の一部である人間が自然との間で物質交換をするというのである。この物質交換はマルクスならば労働ということになるだろうが、和辻は風土という言葉で自然と人間の間に入るものに着目した。

和辻は『風土』の中で、「人間が生活する仕方、風土との関わりなしに成立したものはない」と論じ、つまり生きることとは、最も単純化してとらえれば、自然との間の物質交換であるととらえた。ここでの生活とは、自己を形成する仕方であり、自己実現の形のことである。それを風土とのかかわりで押さえるというのが和辻の基本発想である。

和辻は、ドイツ留学における船旅のときの見聞・観察記録だけでなく、各地域の文献で肉付けして「砂漠型」「牧場型」「モンスーン型」という三類型で分析したことで知られるが、本来は三類型を並べることが目的ではなく、「モンスーン型」の中の日本の特殊性を明らかにするために三類型を使ったとあってよい。

つまり和辻は、日本の風土は複雑だということを言いたかったのである。

類型論とは、「それぞれがこの通りである」というのではなく、比較のためのデフォルメであり、なるべく極端に違うものを挙げると際立つので、このような類型を挙げている。

☆ 砂漠型

日本と極端に違うのは砂漠である。砂漠では自然は端的に言えば死の脅威のイメージであり、闘う相手である。日本では自然は端的に言えば生命のイメージである。

「砂漠型」風土では、自然は、死の脅威、非生命を意味する。農耕も不可能である。周囲が砂漠であるから単独では生きていけない。共同体、部族を離れた個体は生存できない。

このような風土の中で、自己形成の仕方は、自然・世界に対して、「対抗的・戦闘的」となる。その結果、自分や味方である共同体内では鉄の団結が形成され、指導者は絶対的でなければならない。一



方で共同体内の人々は服従の道徳ができるようになる。自然には価値がないので、自然に敵対してつくった人工物に価値が置かれるようになる。現代のドバイでは人工物こそが価値であり、アラビアンナイトの世界でも金銀財宝が価値である。

この世界における理想像としての「神」については、人格神である。日本のように自然を神格化するのではなく、自然と闘う指導者が人格神になる。具体的には、エホバ、アッラーは「命令する神」であり、意志的人格的唯一神、強力で恐ろしい独裁者の神である。今でも、フセイン、アサド、カダフィのように独裁者のでない指導者として認められず、民主的では治まらない。民主化をするために出てきて、また独裁者になるというような状況がある。

☆ 牧場型

「牧場型」風土では、暴威をふるわない従順で扱いやすい自然があり、日本のように雑草が繁茂し過ぎることなく、農耕が容易である。そして自然は人々の目に合理的な、人間に都合の良い姿で現れ、それが法則的秩序を発見しやすい風土となり、自然科学の発展につながることで和辻は分析した。自然は敵としては現れず、人間に都合の良いものであり、合理的秩序が発見しやすいのである。

このような風土の中で、自己形成の仕方は、自然・世界に対して「支配的」となり、自然自体が従順であって時間にも余裕が生まれることから、自然の拘束から解放された人間が存在し、人間中心的な立場が強調されるようになる。

そして理想的なもののイメージとしての「神」は、合理的秩序の創造者、理性的な存在として取り扱われる。

☆ モンスーン型

「モンスーン型」風土では、自然に有難い面と有難くない面という二面性がある。「砂漠型」ならば、自然とは一方的に有難くない。「牧場型」ならば一方的に有難いということになるが、「モンスーン型」では「生命を育む恵みとしての自然」と「対抗不可能な暴威をふるう自然」である。

このような風土の中で、自己形成の仕方は、和辻の言葉を使えば、自然・世界に対して「受容的・忍従的」となる。有難いものは受け入れて、たまに来る困ったものに対しては我慢するという傾向を持つ。特に日本では、暴威が極端であり、突発的、一過的に現れるという特徴を持つ。日本の特殊性としては、「受容的自己形成」は突発的な猛烈な変化と静かな持久性として現れ、「忍従的自己形成」は戦闘的、反抗的な気分と静かな諦めの併存として現れると和辻は述べている。要するに日本の場合は「複雑」だということが明らかになるのである。

② 三類型に対応する、理想の指導者像

第一に「砂漠型」風土においては、理想の指導者像とは絶対的独裁者であり、鉄の意志と圧倒的な力を持つ存在となる。人間の精神のあり方としては、意志と権力であり、「主意型」と言うことができよう。

第二に「牧場型」風土においては、理想の指導者像とは法則を認識し、合理的に行為する理性的指導者となる。人間の精神のあり方としては、理性的存在であり、「主知型」と言うことができよう。

第三に「モンスーン型」風土における理想の指導者像の日本での特殊類型としては、「強さとやさしさ」、

「激情としめやかな情愛」である。人間の精神のあり方としては、感情であり、「主情型」と言うことができよう。

具体的には、変化・微細なひだに合わせる事が尊ばれ、「もののあはれ」につながる。本居宣長も情理をわきまえた人間を良しとしている。これは昔なら腹芸、今なら空気を読むということにもつながってくるものである。

神話や恋愛文学を題材にしながらい例を考えると、オオクニヌシノミコトのように和歌を詠み女性を助けるやさしさを持つ一方で敵を撃退するような「神」がおり、燃え上がるような情熱的な恋をする一方で諦めて心中する「恋人同士」がいる。このような二面性が特徴である。つまり日本における「神」は親しみやすい慈愛の神と、猛烈に怒る激情の神という、二重性格である。つまりは先祖神でもあり、崇りの神でもある。

「忍耐強さと果敢な決断」、「受容的な、攻撃的でない強さ」というものが武士や神々のイメージに現れる。これが「文武両道」の理想として志向されるようになる。

世界のどこでも「文武両道」のようなことは言われるが、日本の「文武両道」は、世界のものとは少し違う部分がある。

2. 武士道とは何か

① 武士道・士道の成立

武士道・士道という言葉自体は、江戸時代に自覚された。戦国・乱世つまり武士が最も武士らしかった時代に十全に実現された武士としてのあり方を省察して、江戸時代という太平の世に反省、自覚化したものが武士道・士道である。

② 武士の思想の二類型

第1の類型が「武士道」である。乱世におけるものと考えてよい。ここでは『葉隠』を例としてあげた。これは優れた武士とは何かを問い、優秀な戦闘者たることを目指す道である。古くは弓矢の道、『葉隠』では武辺と呼び、乱世と平時をひとつとして見る点、殉死を肯定する点に特徴がある。

第2の類型が「士道」である。平時におけるものと考えてよい。山鹿素行の使った用語である。これは刀を持たない存在つまり町人たちに対し、刀を持つ存在としての武士が何であるかを示して、その姿を位置づけて武士の役割自体を問い、武士がなぜ為政に関わるのかを根拠づけるものである。乱世を相対化して人倫の中でとらえ直す点、殉死を否定する点に特徴がある。

つまり、戦国乱世において武士たちがどう闘ったか、自分たちの先祖は何をしたのかという経験、その事実は武士道、士道ともに同じである。ただし、その事実をどう解釈するのかが違うのである。

例えば、「城に立てこもって討ち死にした」という事実をどう解釈するか。もし、儒教的な概念を持ってきて「これは忠である、義である」と位置づけると儒教的な「士道」論となるが、もし「これは主君に対する思い入れである、情である」と受け止めれば「武士道」的な理解になってくるのである。

③ あるべき武士、理想の武士を目指す思想が「武士道」

武士の理想とは一言で言えば「あるべき武士」、「理想の武士」を目指すということである。武士道

とは、武士になるための「道」である。

武士の理想とは「強さ」であり、これが最大公約数である。これだと外国人にも紹介しやすい。その「強さ」とは、きれいごとでない実戦現場の感覚である。

越前朝倉家の一門の武人で野戦指揮官だった朝倉宗滴によれば、最悪のとき、敗れそうになったときの教訓として以下のように述べている。

「武者（いくさ）は犬ともいへ、畜生ともいへ、勝つことが本にて候事」（『朝倉宗滴話記』）

この言葉は、江戸時代からですら誤解されていた。なぜなら自分が死ぬ側から物を考えたことのない町人の視点から物を見た解釈が行われていたからである。その誤解釈というのは、武士とはいろいろと格好良いことを言うけれども、要するにどんな卑怯な手を使っても勝てばよいというものだった。

しかし、卑怯なことをすることを武士が理想としたということは有り得ない。勝ち残ったときの教訓をわざわざ残す必要などない。むしろ負けそうになったときこそ、教訓として残そうとしたはずだ。従って真の解釈とは、つまり、例え正義の戦いであったとしても勝てなければ物を言えない、相手に卑怯な手を使われて負けてしまうと物は言えない、正義を主張するためにはまず勝たなければならぬと伝えようとしたのだ。

嘘をついたり卑怯な手を使う人間は戦国の世には幾らでもいた。しかし、そういう人間が減びることも皆知っていた。朝倉宗滴は他の部分で「本当の武將は、最終的に勝ち残る武將は、嘘はつかない」とも述べている。

また武田信玄が、武士同士が刀を抜かずに喧嘩して周囲が仲裁に入って止めて、その裁きのときに、判決は喧嘩した両者に死刑、周囲は追放とした。その言い渡したときの理由が以下の通りである。

「武士がむねへ手をかけられれば、かくると一度にはや脇指をぬきつく所にてはなきか。〔中略〕脇指心なきはいつかうのわらべや、さては町人の仕るいさかいと云物なり」（『甲陽軍鑑』巻十七）

つまり、武士たるもの胸ぐらをつかまれたら、同時に脇指（脇差）を抜かなければならない。脇指で刺そうとする心がなければ、童や町人のいさかいだとしたのである。武士が命を担保しながら喧嘩するのを認めていたら、甲州は他所の大名から舐められてしまう。従って、当事者は死刑、止めた周囲も追放処分にしたというのである。

なお、この事例は新渡戸稲造の『武士道』では、野蛮の代名詞として排除されている。新渡戸の『武士道』は「教育勅語をつくろう」という流れの際に書かれたものであるからとされている。

このように、武士道は強さを追求する戦闘の現場から生まれた価値観・道徳であり、裏返せば、武士の道徳・美学は全て何らかの形で「強さ」の表現であると言える。例としては「潔さ」、「威儀」、「寡黙」、「武士は食わねど高楊枝」などがある。

「潔さ」については桜の花の散り際の潔さがよく事例として挙げられる。やたら散り急ぐ、死に急ぐのが格好良いと誤解されがちだ。特に先の大戦時以来、欧米人から見た日本人像がそうになっている。だが、武士でも死ぬのを好きで武士をやっているわけではない。『葉隠』の「武士道と云は、死ぬ事と見つけたり」という有名な一節の二行あとには「われ人生きるかたが好きなり」と書いてあるのだ。

桜の花も一番良いタイミングで散るから美しいのであり、その時を逃さず動くことが美しさであり、「強さ」の条件である。それはタイミングを重視する武道である合気道にもつながる。

武田信玄によれば、「弱い武士とは、敵が鉄砲の弾が届かないような遙か彼方に見えただけでも鉄砲を撃ちたくなるし、一方で敵が刀を突きつけているのにまだ撃てない優柔不断な者もいる」「一番強い武士というのは、ぎりぎりまで我慢して、ここを逃してはいけないというところで一斉に矢を放ったり鉄砲が撃てる者である」としている。

「武士は食わねど高楊枝（から楊枝）」についても、「寡黙」と同様である。江戸時代の町人側からの視点では「武士は貧乏だったので、腹いっぱいふりをして、やせ我慢している」ことの象徴のように言われるが、本来はそうではない。やせ我慢のためではない。当時の武士は24時間武装体制である。当時の武士にとって人間関係は二通りしかない。刀を差して歩いている間は、敵か味方かしかないのである。そういうときに腹が減っているなどという自分にとって不利になる情報を仮想敵に対して与えない方策のひとつである。

つまり、このことは戦闘時の情報管理の感覚から来ているのだ。城を兵糧攻めにされているときに、中から「腹減った」などと言うはずがないのであり、米がなくなっても、あるふりをして、逆にどんちゃん騒ぎをするなど、戦闘者として当たり前のことである。

「威儀」については、身だしなみと考えてよい。薩摩藩では威儀を正すことに厳しく、江戸幕末まで処罰された例があると聞く。着ている物すらも武装体制のひとつと見なしている。戦闘になれば衣一枚でも命に関わる。

「寡黙」というのも、自分のことをなるべく言わない、逆に人の情報はなるべく聞くということにつながる。

佐賀の葉隠の中にも次のような一節がある。

「忠も孝も入らず。士道におもては死狂ひなり。此内に忠孝は自らこもるべし」（『葉隠』聞書1-113）

つまり、武士の本当の強さとは、基本条件としての戦闘力（力と知恵）にプラスアルファとしての精神性を加えたものなのである。

3. 理想の武士

① 本当の強さを身につけた理想の武士

理想的武士は、古来の『平家物語』の時代から「もののあはれを知る武士」、「やさしき武士」、江戸時代には「文武両道の武士」などと呼ばれてきた。

また昭和の陸軍では「花も実もある武人」が尊ばれた。

② 「文武」の意味

今は「スポーツと勉強の両立」を意味することもあるが本来の意味ではない。「ペンと剣」、「知恵と力」という明治以降の欧米の考え方の翻訳である。

実学・実用知は、本来は「力」の一種である。実は、英語や数学なども「武」が正しい。つまり、知育+体育は「力」であり、「武」なのである。

一方、「力」でない部分が、「文」なのである。つまり「文」とは徳育部分であり、情操教育の道徳

と芸術の部分なのである。いわく言い難い、数字で採点できない、教えるのが大変難しい部分である。孔子によれば、「文武の本義」を以下のように論じている。

「天下道あれば、則ち礼楽征伐、天子より出づ」（『論語』「季氏」篇）

つまり天子が持たなければならない「文」とは「礼楽」であり、「礼」が道德、「楽」が芸術に当たる。すなわち、中国の文官は実学でなく、詩文・儀礼の担い手であった。科挙では詩文や儀礼などを課していたのである。実学は下っ端の人々がやっていたのである。

③ 日本の場合

新井白石の『読史余論』による分析によれば、平安時代以降、「文」と「武」は公家（藤原氏など）と武家（源氏など）が分掌する体制であった。

「文」のイメージは、古来の平安時代から現代に至るまでの間に「詩歌・管弦→茶・能・金閣寺→道德・礼儀→科学」と変遷してきた。

詩歌・管弦の時代たる平安期には歌会の召人は地下の武官である源三位頼政や西行だったし、中世にあっても武士でも茶と能はできなければならなかった。江戸時代になって道德・礼儀が重んじられ始めたが、幕府の中でも能はできなければならなかった。そして近代になって科学技術のイメージに代わったのである。

以上のように、丸山眞男が東大における講義録の中で説明している。

④ 「文」の本質

「文」とは、風土論で出てきた複雑な、情緒的な「もののあはれ」的なものそのものであり、「やさしき」や「あはれを知る」ことと同義である。

簡単に言えば「文」とは情操に関わるものである。その情操に関わる能力は、芸術的なもので培われる。この「芸術」、「センス」、「美学」、「趣味」などを持つかどうかは、人を指導する時に武士と足軽などとの差を形成する。例えば源義経に「笛」はあるが、弁慶には「笛」がない。これは弁慶のようなただの荒武者には「文」がなく、義経のような指導的な武士には「文」があるということをも示している。

また、ただの武力・暴力と「正しい武力」との差異は「文」があるかないかとしてもとらえられる。山賊や盗賊と、正当な武力との違いもここにある。従って、れっきとした武士になろうとした人たちは芸術を学ぼうとした。

例えば織田信長が桶狭間の合戦の前に舞ったとされる「敦盛」の幸若舞などの伝説も著名である。これが踊れたのは、当然戦国大名になるために必要なカリキュラムだと認められていたからである。宮本武蔵もただの人斬りだったが立派な武士になるために書画の名人になった。

⑤ 「文」「やさしさ」「あはれを知る」は、人情や物事の機微・味わいを深く知る能力

この能力とは、計算能力とか身体能力とは違って、目に見えない微妙なものを知る能力である。例えば、野原に咲く一輪の花を見て心を動かすか動かさないか。別の言い方をすれば、人の気持ちがあ

かるか。思いやる力、想像力である。思いやる力、想像力は、武家の女性の力で男性に伝えられることもある。実は天皇家でも「文」と「武」を両方持つてなければならないとされている。それを藤原氏と源氏に分けるという分掌体制をしいたのであるが。

天皇は「鏡と剣と玉」を持っていたわけであるが、「鏡」は天皇家でも女性神たる天照大神を表象しており「文」である。一方、スサノオノミコトの持ってきた「剣」の方が「武」の部分である。そして宮廷では「鏡」の方が上位にある。ただのパワーよりも、何とも言えない「もののあはれを知る力」の方が上位なのである。また、それは女性の力で伝えられるのである。その女性の力で伝えられるその部分のことを平安時代の言葉では「魂（たま）」と呼んだ。一方で男親が伝える武勇などは「才（ざえ）」と呼んだ。

昔は実用的な知識は中国から来たので「漢才」と呼んだ。一方、魂はもともと日本にあったので「和魂」と呼んだ。近代になると実用的なものは主に西洋から来たので、「洋才」になった。その情緒、「あはれ」、「やさしさ」を知る情操能力はもともとあるから「和魂」。それが「やまとだましい」となった。

「涙より出る武勇でなければ本当の武勇ではない」、「もののあはれを知る心から出る武勇こそが本当の武勇であり、最も強い武勇である」というのが、日本の武士が到達した最終命題である。

4. 「やさしき武士」はなぜ最強の武士なのか

実用的な側面から言うと、情緒や人情の機微、空気を読む力など、目に見えないものを想像する力、精神的なものを感じ取る能力は、要するに「想像力」である。これをリアルに理解する力は、指導者にとって絶対必要である。

つまり、現場から遠くにいることの多い指導者は現場を見ないで判断しなければならない位置に立たされてくるため、想像力は絶対に欠かせない。もうひとつ、見えないものである人の心を思いやるという能力も、人間関係の絆として絶対に欠かせない。ただの契約関係ではなく、本当の強い人間同士の結びつき、特に戦場で一緒に闘う主従の情誼的な結合、心の結びつきをつくるのが絶対に必要なのだ。

以上の二つは実用的なものであるが、一番強い武士とは、「死を恐れない武士」であり、これは戦闘者の世界に共通の観念である。同じだけ技術を磨いたら、最後は死を怖がらないほうが勝ちである。では、死へ突入することというのは何によってできるかといえば、「いろいろなものを断念すること」「捨てること」「諦めること」である。断念するものが大きければ大きいほど、心身全ての力が引き出される。大切なもの、大切に思う心を持っているほど、この力は大きくなる。このことは、つまり生への執着、恩愛を断って闘ったときに一番怖い武士になるということが経験則になっている。

これは『甲陽軍鑑』の「たけき武士はいづれも涙もろし」（『甲陽軍鑑』巻十四）の一節にも通じる。つまり、泣けてしまうほどの心の深さを持っている武士の方が勇猛だということが書かれている。

「やさしさと強さは一つ」という思想こそが武士道の真髄なのである。それが風土論での複雑さを複雑さとしてとらえる能力こそが「文」の部分であり、それが日本では大事にされる。力だけでは駄目であり、「文」は必須のものだということである。

日本では「知情意」の中で「情」のところが一番重心がかかってくると和辻は言おうとしたのだが、それは武士道にも通じるのだ。

5. 結論

武士は戦闘のプロである。プロフェッショナルは、「非情」、「無私」、「純粹性」をもって徹底的に合理性を追求する。しかし、武士はあくまで人間であって、ロボットではない。「非情」とは「無情」ではない。よって「武士の情」という言葉もある。「非情」の裏側には、もののあはれを知る心、つまり温かい人間性がある。

結語として、幕末の儒学者で西郷隆盛が最も尊敬したとされる佐藤一斎の言葉を紹介する。西郷が、この人の言葉で気に入ったものを抜き書きして一冊の書物を作ったくらいの人物の言葉である。佐藤一斎は、江戸時代の武士的な理想の人格を言葉で表現している。

「面は冷なるを欲し、背は煖（あたたか）なるを欲し、胸は虚（うつろ）なるを欲し、腹は実（まこと）なるを欲す」（佐藤一斎『言志録』）

顔は冷徹無比であるべきだ。しかし見えない背中には、あたたかいものがあるべきだ。また、考えたり判断したりすることについては公平無私でなければならない。しかし腹の中にはあたたかい真心がなければならない。以上が、その内容である。

これが「強さ」と「やさしさ」であり、特に「煖（あたたか）なる」「実（まこと）なる」の部分が「やさしさ」とか「しめやかな情愛」であり、「モンスーン型」風土における自己形成の特徴が武士の中に現れたものでもあるのだ。



ルソー『人間不平等起原論』を読む

東京都立荒川商業高等学校（定） 伊藤 昌彦

- 1 課題図書設定の理由
- 2 教科書に出ているルソーの自然状態
- 3 ルソー『人間不平等起原論』について

自由と勝手気ままを取り違えるので、革命は鎖を重くするにすぎない。
慎重さ、控えめ、厳正な手続き、古い慣習などの重視

[報告者]

革命を支持していないと言えるのではないか。

ここには、人民や為政者の急進性や移ろいやすい心への警戒が感じられる。ルソーは慣習を重んじ、改変は漸進的であるべきだという。保守主義者としての側面を持っていたと言えるのであろうか。



[参加者]

ルソーがフランス革命を望んでいたのかどうかは微妙であり、フランス革命に利用されたのではないか。

[参加者]

世界史が専門で、おもしろそうなので顔を出させてもらった。ルソー自身が革命を支持していなかったと言われて、どうなのだろうかと調べてみたい。

フランス革命は特権階級から始まって、しだいに市民に、最後はロベスピエールの独裁にまでいく。ルソー自身はサロンに所属していて、どちらかという立ち位置は特権身分の方に近い発想を持っていると思う。

保守的な発想とか、秩序を重んじる発想があってもそれ自体はそんなに疑問ではないのではないかなと思うので調べてみたいと思う。

[参加者]

中央公論社の『不平等起原論』には、自由を律している人たちだと革命をやっても大丈夫だろうが、支配されることに慣れている人たちは革命をやっても、束縛から逃れてやりたい放題にやっとうと書いてあると思う。

序文

進まない人間に関する知識

人間は本来平等である。

真の状態への復帰という意図

本源的人間の研究こそ困難を取り除くための方法である。

[報告者]

「真の状態に戻そうという意図」をとらえて、「自然へ帰れ」という標語が広がったのだろうか？しかし、上述のように、自然状態は、存在したことの無い一つの状態で、現在の状態を判断するための観念であるという定義なので、「真の状態に戻そうという意図」は、野生の生活に戻れという意図ではないはずである。人間の根源的本性を取り戻せという意味ではないか。

自然状態は観念であり、観念は人間が言語を獲得して初めて持つことが可能になったものとしていたので、自然状態を認識すること自体が不幸であるということになるのか？

絶望の中にもルソーの希望を感じられる。

[参加者]

ポリネシアの人たちはもともと財産共有的である。フランス人がメラネシアにも行っていたら全く世界観が変わっていたのではないか。メラネシアの人たちは勇猛で首狩りも行っている。

[参加者]

ゴーギャンはタヒチに理想の土地を求めて入って妻子を捨てて大成功したとんでもない男ですけど、僕は生徒にもっと単純に教えていた。欧米人の自然と、日本人の自然は全然意味が違うよ、と。欧米人の自然は神がつくられた自然なんだ、本来は調和するものなんだ、神がつくられた無垢な状態に戻れ、ということが前提にあるのではないか。それを説明しないと自然法思想とか社会契約論が実感として我々に分からないんですね。神様が確実に絡まっていると思う。

[参加者]

想定した原始状態と未開社会の自然状態が記述を見ていくとごちゃ混ぜになっているのではないかと、読んでいてよくわからなくなってきたんですが。出発点はルソーがことわっているように理念的なものにとらえていたんじゃないか。

自然に帰れといっても自然状態に帰れと言っているわけではない。自然というと本性という意味の自然と、具体的に考える自然の二重の意味が自然の中にある。自然という言葉にいろんな意味合いがあると感じる。



本論

論文の目的

[報告者]

奇跡の連鎖とはどのようなものか？改善能力、言語のことでいいか？

そもそも人間は自然状態にはいなかった。

[報告者]

「人間だけですておかれたとしたら～」(p39)とは、神の意志を考慮しないという意味であろうか？お前の不幸な子孫になおいっそう大きな不満を予告しているいろいろの理由のために、現在の状態に不満なお前は、恐らく、もう一度昔に返ればいいかと望むだろう。そしてこの感情はお前の祖先への賛辞や同時代人への批判となり、不幸にもお前の後に生きる者にとっての恐怖を呼び起こすにちがない。(p40)

[報告者]

もう一度昔に戻りたくても帰れないということであろう。

第一部

われわれの不幸の大部分が我々自身の仕業である。

[報告者]

近代社会が発展しているときに、自己懷疑の姿勢は時代と地域を超えて大切なことであると思う。

養おうとする心遣いがかえって動物や人間を退化させる。

[報告者]

多くのペットでは当てはまるだろうことを感じるが、教育ではどうであろう？教育には退化させる教育と進化させる教育の二通りがあるのではないか？社会の中で困っておいて何もしない教育が最悪だと思う。「自然に帰れ」に基づいた教育は、勘違いされ放任教育になる可能性があると思う。

動物と人間を分けるのは、自由な能因という特質である。

動物と人間を分ける能力は、自己改善能力である。

自己改善能力は人間のあらゆる不幸の源泉である。

[報告者]

動物でいる方が幸せか？『孤独な散歩者の夢想』(岩波文庫)には、「わたしがこのうえなく快い思いに沈み、夢みるのは、自分というものを忘れたときなのだ。いわば万物の体系のなかに溶けこみ、自然全体と同化するとき、わたしは言い表しがたい陶醉を感じ、恍惚を覚える。」(p115)とある。

一般観念は、語の力によって精神に導入される。
未開人の潜在的な能力は、神意によるものである。
ホッブズ批判
憐れみの情

[報告者]

毎日さまざまな残酷な事件の知らせも聞くと、果たして人間には憐れみの情が素質としてあるのか疑わしくも思える。

憐れみの情は法律や美徳のかわりとなるものであった。
未開人には所有の観念や正義の観念がなかった。
未開人の異性への情念は選り好みをせず、争うことはまれである。
恋愛の情念も社会のなかで獲得された。
自然状態での不平等はほんのわずか。
人と人との差異は制度の不平等によってひろがる。

[報告者]

福沢諭吉の『学問のすすめ』の冒頭の「天は人の上に人を造らず、人の下に人を造らずと言えり。～されども～かしこき人あり、おろかなる人あり、～賢人と愚人の別は、学ぶと学ばざるとに由って出来るものなり。」に近いものを感じる一方、福沢は学問を肯定的にとらえているのに対し、ルソーは学問や教育を否定的にとらえていると言えるであろう。

自然状態は、社会状態に比べて、生活の単純さだけでなく、人間そのものの差異が少ないという意味であろう。

自然状態では、不平等の影響は無に近い。

[報告者]

改善能力や自然人の潜在能力の発展に寄与した外的偶然の原因とは何か？言語の獲得のことか？自然環境のことか？神の意志か？

平岡昇氏の解説によれば、「偶然の外的環境の変化」(p274)「偶然の状況の変化(人口増加なども含めて)」(p275)とある。

[参加者]

レジュメの5ページでは、動物と人間を分けるのは、自由な能因と自己改善能力であるという言い方なんですけど、中公文庫版では、自由の意識のあたりが、自由な意志と書いてあるんですね。意志を持ったり、自己改善能力を持っているのが人間だと。大きく言うと理性とくっついていいと思う。ルソーが理性をどう見ているのかというのがルソーの思想を組み立てていると思う。教科書の記述では自然に戻るのは無理とわかってたから契約を結ぶのだというふうに書かれていると思う。理性をもつ

ていたんだけど、これからどんどん悪いほうに使っていくようになる。否定的に書いている。それなのに、契約論では、理性を働かせて契約を結んで、さっき自由な意識は意志と訳されていると言ったんですけど、一般意志という不思議な言葉を使っている。なんで意志なんだろうと思う。このあたりが大きいポイントになると思う。

意志という言葉を使っているのがかなり独特ですよ。人間が決定するということ。52ページあたりには、選択するということがとっても大事で靈的なことでもあるとあるんですけど、自由意志というのは選択することで、そうできるのも理性ですよ。啓蒙の文脈に乗っていますよね。だから不平等起原論のそのへんが否定的に書かれているのと大きく矛盾していると見ているんですけど。

[報告者]

理性にもいろんな面があると解釈する。理性によって墮落していくことと、理性によって望みをかけ公共の利益を追求することに結びついていくような理性の使い方がルソー自身にあるのではないかなと思う。あまり矛盾とは感じない。両面性があると認識する。

[参加者]

紋切り型に言うと、不平等起原論では自然人の感情は良かったんだけど、理性は悪かったんだと言っていたのに、契約論では理性によって契約しよう、と、矛盾しているなと思う。多様ではなく、矛盾だと思う。

[参加者]

理性にも幅があるから、例えば、一般的に人間の能力は理性ですよ。ある人に言わせるとルソーは理性をそんなに高くかかっていないよと言う。理性があるから悪知恵が働く、心の中に欲望があるから、例えば、人の物を盗ろうといったときに、当然暴力で盗る場合もあるし巧妙な手段を尽くして盗る場合もある。もともと理性自体がヨーロッパでも幅があるんですよ。ロゴスを論理と訳す場合もあるし、思考、言語と訳す場合もあるし、ある意味、伝統には乗っているのかなと思う。場面によっては、自分の欲望をいかにして合理的に果たそうかという時に働く能力でもあるわけです。理性というのは。

[参加者]

テキストに寄り添ってみると、レジメ5ページですけど、知性、悟性ではなくて自由の意識なんだと、先生がおっしゃったロゴスというよりはチョイス（選択）……

[参加者]

そこが人間が動物と違うところでしょ。動物は必然性に基づいて生きている。人間は雑食で何でも食べられるわけですよ。そういうのが選択なのではないかなと思う。

ある1つの場面の時に、人間は同じようには行動しないことができる。人間は選択する自由がある。理性は、目的をいかにして達成するかという道具的理性になっているのかなという気がしたんですね。

[参加者]

ルソーの社会観というのが、今読んでいる不平等起原論と社会契約論で、社会を良いものと捉えるのか悪いものと捉えるのか180度変わったというのは、市野川容孝さんの言葉の定義は180度変わるの
で、言葉はゆるく捉えたほうがいいのかと思う。本文63ページに、言説とか話し言葉とか出てくる
んですけど、ラングだったりパロールだったりディスクールとかに分けられていると思うんです。東
浩紀の本によれば、ルソーは透明なコミュニケーションを期待している。ルソーは、露出狂だったし、
それを後悔している。一方で「むすんでひらいて」を書いていて、若い頃苦労した。自分が考えたり
思ったりする自分の中にあるものを、いかに相手に伝えるかということに熱意を注いでいた人だっ
たのではないかということが東が強調するところだ。話を戻しますと、彼の中で一番中心になるのは、
他者とどういふふうに通明に付き合えるのかということなんではないかと思っている。言葉、ラング、
パロール、ディスクールの区別を強調しなくてはいけないのかなと思う。

[参加者]

透明に他者と付き合いたいというルソーは、言葉をどういふ意味でラングと、どういふ意味でパロー
ルと使っていたのだろうか？

[参加者]

聖書を信じている人にしたら、ぶち切れるんじゃないかなと思う。
神が最初にあるのに人間が最初、偶然に言葉を使い出した、言葉は
離れているときは生まれなくて、人間の距離が近くなって、偶然言
葉が生まれた。聖書と全然違う。最初に生まれたのが叫び声らしい
んですけど、言葉がないとたぶん意識がないんです。社会契約論の
中の一般意志は、人と話し合っでできるものではなく、一人で考え
込んでできたその集積が一般意志なんです。



第二部

私有の始め

[報告者]

私有の観念はどのように作られたか？

自己保存の感情

初期の言語

住居＝最初の私有財産 →夫婦愛（小さな社会）と男女の差の確立

不幸の最初の源＝安楽の追求

[報告者]

安楽を追求している現代社会のことでもあるかのようだ。

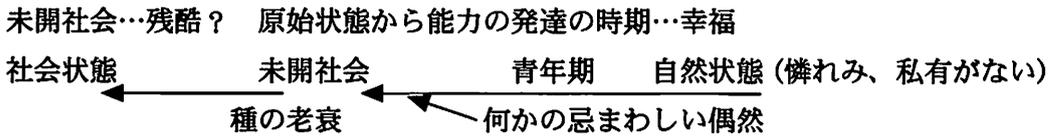
恋愛と嫉妬の目ざめ

能力の伸長が不平等への第一歩

現代の未開民族は自然状態から離れている。自然状態では人は憐れみの情を持っている。
人間能力の発達時期は、人間にとっての最良の状態であった。その後は種の老衰への歩みである。

[報告者]

人間能力の発達の時期は、どこからどこまでのことを言っているのか。
何かの忌まわしい偶然とは何か？未開民族はもはやこの中間に位置しないのか。



依存によって平等が消失した。

人類の墮落の原因は鉄と小麦

土地の耕作→土地の分配→私有→正義の規則

自分の利益追求→有ることと見えることの区別→あらゆる悪徳の発生

[報告者]

現代でも言えるのではないか。現代人は民主主義によって、だれもが主人である反面、他者なしでは生きていけない奴隷であると言えるかもしれない。

私有の効果＝他人の犠牲の上での自己利益の欲望

戦争状態…滅亡の前夜

[報告者]

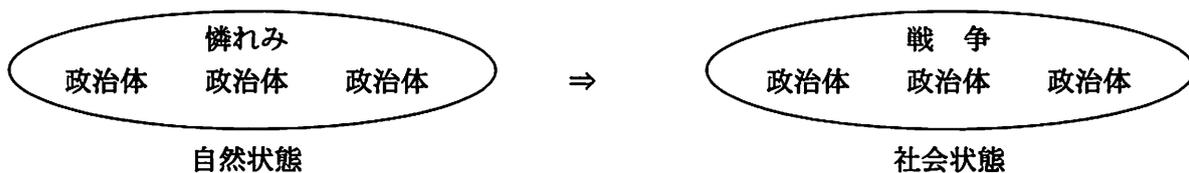
まさに現代社会についても言える。私たちは諸能力をいかに濫用せずに滅亡を防げるか。

自由の追求は不自由を招いた。

[報告者]

これも現代社会にそのまま通じる。

社会と法律の起原



社会の分割は殺戮を招く。

国家の設立

首長の設立は人民が自分たちの自由を守るためのもの

自由の価値

[報告者]

自由とは逆ではないか。それを享受しているときは自由を感じにくく、それを失うと、自由を求める感情は高まるのではないか。しかし、ルソーの自由を自発性と読めば、ルソーの言うとおりでと思う。

専制(残忍)は父権(優しい)に由来しない。

自由は人間のもっとも高尚な能力

[報告者]

高尚な能力と言っておきながら、能力の発達が不幸をもたらすというのは矛盾では？

生命と自由を放棄する自由はない。

[報告者]

自由が重んじられる現代でこそ、あらためて真の自由とは何か、考える際に参考になる。

政府の腐敗→専制的な権力

政治体の設立=人民と首長の契約

[報告者]

『社会契約論』(1762年)の思想がすでに表れている。なお『人間不平等起原論』は1755年に出版された。

宗教の公共の平安としての意義

[報告者]

王権神授説のことか？混乱に比べれば王権神授説の方がいいということか。

不平等の進歩の段階

不平等の拡大は野心家で卑怯な人々の間で拡がる。

[報告者]

つまり不平等は、首長も一般人も含めて、野心家で卑怯な人々の間で拡がると理解できる。→大衆

批判

国家が善いか悪いかの指標は富である（富←地位と権力←個人的な価値）

人間は、少数の善きものと多数の悪しきものをもつ。

[報告者]

われわれの征服者と哲学者とは、一人の人の中に征服者と哲学者がいるという意味に理解する。

職業軍人→課税の必要→農民の不満

[報告者]

共通の利害を守る名誉は人民すべてが分かち合うべきだと言える。そうであるなら、国民皆兵制の良さについて認識してもいいのではなかろうか。

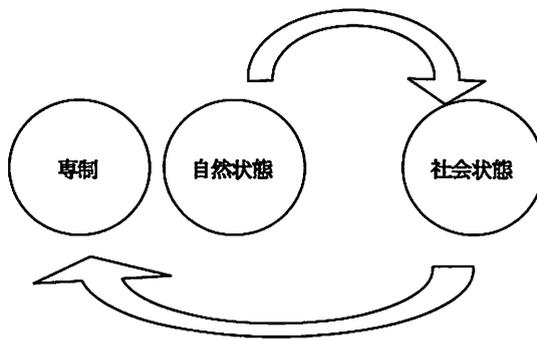
国民皆兵制…すべての国民が国防への関係度が高まり、政治や国際関係にも関心が高まる。家族や親戚が国防に関与しているという自覚は、国民全体に戦争への警戒心を高めさせ、かえって平和をもたらすのではないか。その弊害としては、軍隊の質の低下や士気の低下が考えられる。

相互不信を利用しながらの権力の強化

[報告者]

植民地政策や国家間にも見られることである。

不平等の到達点=専制主義…腐敗の結果、再び平等に=無、善や正義の観念の消滅



社会状態の人は自己疎外に陥る。未開人は自分自身の中で生きている。

[報告者]

進歩主義に対する批判。現代の大衆社会論にも通じる。

社会が生み出す不平等は、人に徳なき名誉、知恵なき理性、幸福なき快樂だけをもたらした。

不平等は人間精神の進歩によって増大してきた。

人為的不平等は、自然的不平等と一致しないときは自然法に反する。

[報告者]

ルソーは自然的不平等を否定しないと思う。弱い強いなども、教育や育て方の影響によると言っているが(p81)、同時に子どもと大人、愚か者と賢者の別は自然にもあると考えていると思う。不平等は自然的不平等に基づいている場合、自然法に反しないと言えようか。

原注

自然に帰れない。

[報告者]

教科書に出ているような「自然に帰れ」と一般にいうべきではなくて、人間の本性、根源を取り戻せというべきではないだろうか。

[参加者]

自分自身の中で生きながら、他者とともに生きられたのは、憐れみの情を持っていたから。でもそれは無理があるんじゃないかなと思う。我々は他者とコミュニケーションをとろうとすると、ブロックをしながら、お酒を飲んだりすると直接に他者とつながろうとして失敗したり、しらふに戻って、笑われたりしているんですけど。しらふの時は後者のような中でうまくやろうとしているんじゃないか。それをルソーは憐れみの情をよりどころとして、何とかしようとしている。第一部に戻ってしまいますけど、憐れみの情について、理想は「一体となる」ということですね。先ほど挙げられた市野川さんという社会学者のテキストでは、自他未分状態を目指しているんだと。それを取り戻そうとしている。だから今の関係性は自己疎外である。一つの方向性だとは思いますが、それが人間本性かという議論があるところだと思う。

最近、生徒たちにはロックの方が人気がある。それは自分があって財産権を肯定して、最適社会を作ろうとした。それに対してルソーは一体化しようとして、最善社会、自他未分状態を作ろうとした。日本での教え方は、自他未分状態になることを理想化して教えすぎたのかなと思う。ルソーにしても初めは自己愛あつての憐れみの心だったのに、自己愛を吹っ飛ばして憐れみ、一般意志による契約を目指そうということが強かったと思う。

[参加者]

憐れみの情は訳者によってずいぶん違う。僕が読んだ感じでは、西田幾多郎のような自他未分状態、一体化とは読めなかった。他人の不幸を見るのを嫌がる感情だと思う。自然状態では人間は独立している。個人だけで生きているのが自然状態だと思う。憐れみの情は他人を見て同情する気持ちで、一体感を持つ強い感情ではないと思う。

[参加者]

田舎に泊まろうという番組があって、田舎の人は情が厚い。ルソーが見ていたのは、そういうものじゃ

ないか。ルソーが見ていたのはおそらく社交界の虚栄心で、それが自分たちが理性があって文明人だと言っていたんだけど、そうじゃないんだと言ったんじゃないかなという解釈です。

[参加者]

岩波の74ページだと、憐れみがひとつの自然的感情であることは確実であり、それが各個人における自己愛の活動を調整し、種全体の相互保存に協力するというふうに言われている。それを一体化と捉えているかどうか。

[参加者]

ただ種全体というのを意識して働いているわけではないと思う。憐れみの情というのは。

[参加者]

ルソー自身が書簡を通じて質問に答えていて、あいまいなまま終わっている。エミールと結びつけて解釈するきらいがある。一体化しているという解釈は現代的なものである。ルソーを利用して自分の意見を表明している。岩波版と中公版は両極端。

[参加者]

未開人の関係性の取り方とわれわれの社会状態にある者の関係性の取り方と、このへんはみなさんどのように触れられますか。

[参加者]

現実の未開人たちは、文化人類学の研究成果の中でどうであったのか。そこに私の関心がある。柳沢桂子さんから孫引きしますが、エンバーという文化人類学者の1978年の報告によれば、世界各地に残る31部族の狩猟民族のうち、2年に一度戦争していた部族が64%、それ以下が26%、全く戦争しなかったのは10%です。農耕民族にいたっては、飢餓状態になったら、隣の部族を襲っちゃうんですね。よく2年前の3.11が1万9千という方が亡くなられて自然が怖いと言っているけれど、1945年の3.10の空襲の方が一晩で10万人殺しているのだから人間の方が怖いんですね。ロックは本来の人間性を明るく捉えているが、その文脈でこの本を読まなくてはいけないんじゃないかと思う。

4 レヴィ＝ストロースに見られるルソーの影響

5 全体をとおして

[報告者]

人間の中の自然(原始)状態の部分は、無意識の領域と言えるか。

ルソーは絶望と希望を合わせ抱いていたのではないか。

文明社会に対する批判は、本来あるべき人間(理想)への希望ではないか。

自然権と社会契約

東京都立小山台高等学校 島倉 望

1. 公開授業のねらいと留意した点

公開授業では、タイトルにある通り、社会契約思想について扱った。私は授業のねらいとして、生徒に自らテーマについて考えさせ、自ら答えを模索させていくことで、先哲の思想と自分達の持っている課題とをリンクさせ、民主主義の考え方を自身にとって必要なものとして身につけさせることを設定した。このねらいの達成を目指す上で、私は二つの点に留意した。

一つ目に留意した点は、生徒の側に学習に対する目的意識をいかに持たせるか、ということである。これは一見して当たり前のことではあるが、こと「倫理」に関しては特に気をつける必要があると私は考える。「倫理」は他の教科と比較して、生徒に「役に立った」、「ためになった」、という実感を持たせることが難しい教科であるように思う。これは私が個人的に感じているものにすぎないが、その内容の複雑さもあってか、時間がたった後に振り返ってみれば、共感できたり身にしみたりすることはあっても、いざ高校生のときになると、自分の人生に関わることとして実感をもって学習することが容易でないのではないかと。実感や目的意識が持ちづらければ、おのずと学習にも身が入りづらい。身が入りづらければ、学習の成果もその分薄くなり、成果が薄ければ振り返りようもない。結果、非常に深く味わいのある内容を扱っていても、生徒にとっては小難しい話で終わってしまう。もしそうなってしまうのであれば、この上なくもったいない話である。内容を幼稚にする必要はないが、敷居は低くする必要があるのかもしれない。せっかく生徒が玄関から入ろうとしてくれているのに、この玄関口が絶壁のようであったら、入る気も失せるであろう。私は社会契約という内容を、なるべく生徒にとって身近であるように感じてもらうために、「権利」というキーワードを中心にすえてみた。その上で、現代においても、この「権利」というものが守られていない事例（名誉の殺人）を紹介し、そこから、ではいかにしてこの「権利」は守られるべきなのか、という視点で内容を進めていくこととした。

二つ目に留意した点は、極力こちらが伝えたいこと、いわんとしていることを、生徒に言わせるようにしたことである。人名や思想の名前をあげて、それについて解説を加える授業は非常に手堅くわかりやすい。知識も整理しやすいし、板書も書きやすい。もしも、目標としていることがセンター試験などであれば、この方法はとても効率的であろう。しかし、これも自分が学生であった頃の個人的な感覚ではあるが、こういった授業は知識が知識に終始し、必要性を感じなくなった時点で忘れてしまうことが多



い。公開授業のねらいは、記憶や点数ではなく、自分自身がテーマについて考えることであったので、私はなるべく生徒にポイントを言わせるように努力した。具体的には、人名や思想の内容について語るのをあえて避けるという方法をとった。その分、最低限の概念を解説した上で、その概念を踏まえて自分はどうか考えるか、という部分に力を入れた。以上が、公開授業にて特に留意した点である。

2. 公開授業の反省

研究協議等を通じた上での反省点としては、大きく以下の二つがある。一つ目は、導入から展開、まとめへの授業の流れが首尾一貫しておらず、結果としてねらいを十分に達成できなかったことである。導入部にて扱った権利が守られていない事例については、参観してくださった先生方から一定の評価をいただいたものの、導入とその後の展開との繋がりを持つことができていなかったため、生徒に一つのテーマとして捉えさせることが出来なかった。これについては、単元や本時のねらいを踏まえた上での授業構成を考える力が自分に不足していたと反省している。

二つ目は、自分の知識、勉強不足である。公開授業では、生徒の発言を中心に、生徒自身に考えさせることをねらいとしていたが、そのためには生徒が発言をしたくなるような雰囲気や環境を自分がつくらなければならない、生徒の発言から次の生徒の発言へと繋げるために、いかに一つの発言からテーマの方へと話を膨らませるかが大事なポイントであった。にも関わらず、私はこれが十分にできなかった。原因は複合的であるものの、その大きな一つが勉強不足であったと考える。表面的な知識は理解していても、それを現代と関連性をもってとらえる視点や、授業では板書もしないし語りもしないような深い知識について、自分は十分に勉強することができていなかった。そのため、生徒の発言を十分に膨らますことができなかったばかりか、誤った解釈をしている部分もあった。これについても大いに反省し、当たり前なことではあるものの、勉強し直す必要がある。

3. まとめ

言語能力の育成やコミュニケーション能力の向上が目指されている中で、私も従来の講義型の授業を見直し、生徒が自主的に参加できるような授業を目指しているのだが、なかなかそれが十分にできないでいる。公開授業においても、多くの課題が残った。しかし、生徒との対話を中心に置こうと考える以上、様々な生徒の返答、発言に対応できるようにしなければならず、これには十分な経験、多くの失敗が必要であることは明白である。ありきたりな結論になってしまうが、多少の失敗や精神的なダメージにめげず、目標をもってトライ&エラーを繰り返すことが重要であると感じた。公開授業についても、先生方からいただいた助言、アドバイス等を真摯に受け止め、改善に努めていくことで、次に活かしていこうと考えている。

【講演】

原発事故と技術の哲学

東北大学大学院文学研究科准教授 直江 清隆

1-1 技術は科学の応用か

哲学も科学とともに、「知」に関わるものである。哲学 philosophy は philo (愛) + sophia (知) であり、科学 science は、scio (知る) が scientia となったもので、ギリシア以来哲学は自然学をも包摂していた。

一方、技術は「つくる」に関わるものである。technic は芸術・工芸・技術・技能を意味するが、これはギリシア語「tech-」(建てる、つくる)に由来している。技量、技能、物事を巧みにこなす能力という意味である。ホメロスは『オデュッセイア』の中で、金具細工や手斧などによる舟作りなどを「手技」と表現した。同じように、漢字の「技」という字は、「手+音符支」で、細い枝を手を持つさまを表し、手細工のことを意味している。

このように、「科学」「技術」に対するイメージは西洋人と日本人では異なる。西洋では両者の区別が意識され、「科学技術」という言い方はほとんどしない。佐久間象山の「東洋道德 西洋藝術」という言い方がおそらく科学と技術を一体にとらえる“はしり”であろう。ちなみに、「藝」は「自然の素材に手を加えて、形よく仕上げること」である。

1-2 技術は直線的に進歩するか

プロメテウスは、ギリシア神話でチタン族の英雄である。ゼウス大神に反逆し、人間に火と技術を与えて滅びから救ったために罰を受け、「世界の海の岩山」にがんじがらめに縛りつけられてしまった。アイスキュロスの『縛られたプロメテウス』には次のような一節がある。「では人間の惨めな様子を聞いてくれ、どんなに前には愚かだった彼らに私が知性を与え思慮を授けてやったかを。彼らははじめ、物は見えてもむなしく見るばかり、聞こえてもさとらず、夢まぼろしの姿にも似て、いたずらに命のかぎりすべて行き当たりばつりに過ごしていた。煉瓦づくりの暖かい家も、木材の仕立てようも知らず、穴を掘っては、ちっぽけな蟻たちのように日のささぬ洞窟の奥に住んでいたのだ。」

プロメテウスがもたらしたものは2つある。1つは、「火」に象徴される技術一般である。具体的には、住居建築、天体の秩序や認識、数や文字、家畜の使用、造船、金属の利用、薬による医療などである。また、「火」の技術は、自然に対する支配という意味でもある。占星術、算術、書き方も技術であるが、技術は単なる「手わざ」ではなく、「知性」や「思慮」も含んでいた。もう一つの重要なものは、「盲目の希望」である。「必然」に対する「技術」の限界を見ることができず、その力を過信してやみくもに技術を推進することにより、人間の進歩と幸福が間違いなく達成されると信じて疑わないような「希望」である。技術には、「知と秩序をもたらすこと」と「技術が一人歩きすること」の両面性がある。近代になるとこのうち「進歩」という面がもっぱら強調されるようになる。例えば、ベーコンは、プロメテウスの火を学者から学者へのリレーに喩え、学問の進歩として位置づけた。これら



を参考に今日の技術観をまとめると、次のようになる。

技術は	自律的	人間によってコントロール
中立（目的と手段は完全に分離）	決定論	道具主義（進歩に対する信仰）
価値に関係（手段は生活形式を形成）	自体説（技術という自己展開システム）	批判理論（オルターナティブの選択）

（フィーンバーグ『技術への問い』1999）

今日においては、技術への制限という考え、すなわち「技術それ自体の変革ではなく、その通用範囲、発展の早さが、政治的・倫理的に制限される」という考えに代えて、固定的な技術観（＝合理性・効率性・単線的進歩）を前提とせず、いわゆる技術的合理性のある種の政治的合理性ととらえる考えが主流となってきた。

1-3 人工物に政治性はあるか

ウィナーはその著『鯨と原子炉』の中で、「技術それ自体が政治学的な重要性を持っている」「技術は何世代も続く公的秩序の枠組みを確立する立法行為や政治的な土台作りと類似している」と述べている。つまり、特定の技術装置、技術システムの発明、デザイン、編成が、ある社会状況における問題決着の方法となるということであり、人間の作ったシステムが特定の種類の政治的関係を必要とするということであり、技術は世界に秩序をつくる方法であるということである。

この社会秩序としては、社会的不平等を挙げることができる。ベックはその著『リスク社会』において、後期の産業社会では産業と科学による環境や健康のリスクの増大に伴って、従来の「富の分配をめぐる争い」に代わり「リスクの分配をめぐる争い」が主要な社会的対立となったことを主張している。リスクには「ブーメラン効果」があり、リスクの起因者とリスクを被る者が一致しないということが起こる。そのため、技術による利益の受益者とリスクの負担者（少数民族、過疎地、労働者）の間に不均等が生じる。このようにしてその不均等を問う「環境正義」が言われることになる。

2-1 技術にはつねに人間の判断が組み込まれている

私たちは技術が合理的であると考えがちである。だが、ファーガソンは『技術屋の心眼』の中で、「コンピューター利用による確実性というのは幻想であり、設計がうまくいくのに必要とされる人間の判断の量や質を変更するものではない。」と述べている。エレベーター、鉄道の機関車、酸製造プラントといったかなり複雑な人工物の設計にも、延々とした計算や判断とともに、経験をもつ技術者のみがなす妥協が必要となるというのである。同様のことは、浜岡原発の運転差し止め訴訟における斑目春樹原子力安全委員会委員長の証言にもあらわれている。すなわち「何でもかんでも、これも可能性ちょっとある、これはちょっと可能性がある、そういうものを全部組み合わせていったら、ものなんて絶対造れません。だからどっかで割り切るんです。」というものである。

技術にはつねに不確実性がつきまとう。すなわち、十分なデータの不足やモデルの不適切さによる不確実さ、事象の複雑な相互作用に由来する不確実さ、予期しない問題による不確実さ、である。そのため、技術においては、つねに不確実性の中で意思決定をせざるを得ないのである。政府も原発差し止め訴訟において、「もとより、仮定に仮定を重ねていけば、際限がないほどに著しい災害をもたら

す事故を仮想することは可能であり、その可能性を理論的に完全に否定することはできない。」と述べている。しかし、「原子炉のような潜在的危険性の高い工学的施設の安全確保を図るに際して、その設計の段階から講じておくべき手段は、個々の事象に関する発生の可能性に応じて決められるべきであり、また、それらの異常な状況や事象をどこまで仮定するかについては、高度な専門的知識をもとに判断され、その場合の事象想定には自ずと上限があるという工学的判断にもとづくものである。」として、専門家に判断を委ね、技術を合理的だと断定してしまっている（2003.3「高速増殖炉『もんじゅ』に関する名古屋高等裁判所金沢支部の判決に係わる原子力安全の技術的論点について」原子力安全委員会）。

2-2 リスク評価は科学のみで答えられるか

不確実性の中での意思決定について、ワインバーグは「トランス・サイエンス」という言葉を造語する。すなわち、低線量の放射線の影響や原子炉の安全性の評価などのように、科学の言葉によって語ることはできるが、科学によっては答えることができないような問題があるというのである。また、彼は、社会問題をなくすかあるいは緩和するのに、従来のように政治、法律、組織といった社会的手続きによるような困難なことはせず、テクノロジーを用いるのがよいとする考えを「テクノロジカル・フィックス（技術的な解決）」とよんでいる。テクノロジカル・フィックスは、「核兵器を戦争抑止力とする」や「学級崩壊にあるクラスの生徒に精神安定剤を用いる」といった形で、問題の核心に切り込まないもので、いつきの応急策にすぎないものである。

リスクをめぐる意思決定には世代間倫理もかかわってくる。例えば、原子力を保持し続けるかどうかは私たちの世代で考えるしかない。だが、私たちの世代の行為が将来の世代に大きな影響を与える以上、将来の世代の生存を脅かし、自律の範囲を狭め、道徳的平等を損なうことなどのないよう、彼らの権利を承認し、議論に組み入れていくのは私たちの世代の責務なのである。しかし、その際、

- (1) 私が他人の利害を賭金とすることは許されるか
- (2) 私が駄賃の利害丸ごと全体を賭金とすることは許されるか
- (3) 改良主義を理由として全体を賭金とするようなことは正当化できない

という議論（ヨナス『責任という原理』）がある。(2)に関しては、他人の生命を賭金とすることは許されないとする意見に対し、「他人のために他人の利害を賭金とすることは認められるのではないか。なぜなら、原子力技術は将来の世代の繁栄のためでもあるから。」という反論がありうる。しかし、たとえ将来の世代の繁栄のためであっても、その代わりにその世代自体に決定的なダメージを与えうるものならば、そうした決定を私たちの世代がすることはやはり許されないという再反論があるのである。

こうしたことから、技術の公共的決定においては、次のようなことが言える。

- (1) 技術がもたらす結果は、一義的なものではなく、多くの作用・副作用をとともなう。
- (2) そのうち何が価値あるものであり、その技術が全体として私たちにどんな善をもたらすかは、技術者の側でパターナリズム（父権主義）的に決定するべきことではない。
- (3) むしろ、狭い意味で技術的観点に局限されないより多くの観点から、公共の場で決められるべき。その際に、現存の世代だけでなく、将来の世代の権利も考慮に入れる。

2-3 専門家とのコミュニケーションと予防原則

公共的な決定に対しては、一方で、「素人が主観的リスクを構成しうるだけなのに、専門家は本当のリスクを計算できる」「公共政策を専門家による計算やデータに基づかせることは完全に正当であり、その公表後にはいかなる意見の不一致も不合理で直感的にすぎない」という主張もある。こうした科学技術をめぐる政治と専門性という壁について、高木仁三郎は次のように述べている。「とくに実験科学や工学技術の分野では、専門性の裏づけとなるような実験装置や技術情報をもっぱら組織の内部で占有されているため、これとは独立に専門的力量をつけることが難しく、その一方で専門知識の内側にいる人間にとっては、自由な批判を可能にするだけの独立性を獲得することが難しい。このような現実の状況のもとでは、批判的専門性は、利害集団の外側における、よほど周到な意図的・計画的な継続した努力によってしか、保障されえないだろう。それを私は、批判の組織化と呼びたい。……もっとわかりやすく言えば（それは）市民の立場に立ちつつ十分に専門的な検証に耐えられるような知を市民の側から組織していくことである。」

ここに技術をめぐる熟慮民主主義の可能性が生まれてくる。2-2とも一部重なるが、熟慮民主主義とは、

- (1) 影響を受ける可能性のあるすべての人々が、それぞれの経験と専門知識を生かして、対等に議論に参加し、決定にあずかる。
- (2) 将来の世代の権利を承認し、その確保を図る。
- (3) 理にかなった不同意を容認する。

というものである。

最後に、今後科学や技術について議論していく際には、予防原則に基づいて検討する必要がある。予防原則とは、大竹千代子によれば、「潜在的なリスクが存在するというしかるべき理由があり、しかしまだ十分に科学的にその証拠や因果関係が提示されない段階であっても、そのリスクを評価して予防的に対策を探ること」である。技術に関わる事象については、実際にことが起きてからでは影響が大きすぎて取り返しがつかないことが多い。原発事故や地球温暖化、オゾン層破壊などのことを考えてみればよい。そうした際に、科学的に確実性が証明し切れていないということで対策を遅らせると被害が拡大してしまう。科学的根拠に基づくハザードの未然防止措置（たとえば閾値の設定）が困難な場合があることは、福島原発事故で私たちが直面してきたことである。そこで、予期せぬ出来事に対する保険として（自然環境や人々の健康に対する）何らかの予防的、保護的措置をとる必要があるとする考えがこの原則である。

しかし、予防原則に基づいては、例えば水俣病における举证責任について、事業を推進する側が立証の責任を負うのか、規制をかける側が立証責任を負うのかなどについて議論がある。また、しかるべき恐れを広く取り過ぎると何もできなくなってしまうということにもなりかねない。そのため、技術をめぐる熟慮民主主義の一つの原則として、つまり、「どのような議論をすればよいのか」という「議論するしかた」として、こうした原則についてさらに考えていく必要があるであろう。



「日本史」に「倫理」的視角を導入する試み

東洋女子高等学校 上野 太祐

1. はじめに

本稿は、2013年2月9日に、キャンパスイノベーションセンター東京で開かれたシンポジウムでの報告をもとに執筆した。このシンポジウムは、『高校倫理からの哲学』（直江清隆、越智貢編、岩波書店、2012、以下同書は「テキスト」とも表記）を用いた実践の報告会であり、ここで私は二つの実践を報告した。一つは「テキストで考える」（課題型の実践）、もう一つは「テキストを活かして教える」（授業の実践）である。本稿では、前者を第二節、後者を第三節で論じているが、論の運びとしては、前者の結果の考察を踏まえて、後者を考案するという構図になっている。順に紹介しよう。

2. 実践①「テキストで考える」

『高校倫理からの哲学』が世に出るまでに、何度か現場の高校教師の意見を聞く交流会が開かれていた。同書に大きな関心を持っていた私は、しばしばその会に参加した。そこで高校生を読者に想定すると聞いたので、同書が完成するやいなや、私はさっそく生徒に読ませてみた。これが一つ目の実践である。

「テキストで考える」という実践は、テキストの「問いの始まり」から「対話」までの一連の文章を読み、章末の「考えてみよう」にチャレンジするという課題実践である。しかし、本校生徒の水準からすれば、このテキストはかなり難しいため、クラス全員にこの課題を出すのは無謀であった。そこでこの実践では、倫理的な話題に関心を持ち、なおかつ、ある程度文章の書ける生徒を私が選ぶことにした。取り組む話題は、私があらかじめ絞ったものの内から興味のわくものを、生徒に自由に選ばせた。結果は、以下の通り（【 】は選んだ生徒の人数）。

第一巻「心は深められるか」 【2名】

第二巻「本当のことを知っているとはどういうことか」 【1名】

第三巻「〈正義〉はひとつか」 【5名】¹

この実践には、二つの意図があった。一つは、授業を介さずにテキストと向き合った生徒が、どのような思考や答えを出すのかを検証すること、もう一つは、生徒の答えの分析を通して、授業という「場」の役割を考えることである。生徒の「答え」をすべて掲載することはできないが、簡潔に私なりの評価を添えつつ検討していこう。

¹ 本校には、いわゆる理数系の苦手な生徒が多く、第二巻のような科学的話題は、それだけで嫌われてしまうようだ。

まず、第一巻に挑戦した生徒が、以下のような興味深い「答え」を書いてきた²。

「いつか死に行く命をどう面白く生きるか」という「邯鄲の問い」にあなたはどうか答えるか。本文や対話の主旨を踏まえたうえで自分の考えを述べてみよう。

最終的に死ぬということが、わかりながら生きるのなら、それ程清々しい生き方はないと思う。「ケーキがすごくおいしかった！明日死んでもいい！！」「パズルが完成した！明日死んでもいい！！」そう思って生きるのは、私はとても良いことだと思うし、そう思って生きてても良いと考える人は少なくとも、少しはいるはずだ。しかし、「1億円手に入った！明日死んでもいい！！」と思う人は、多分いないだろう。その場合、私もきつと死にたくないと思い始める。なぜなら、1億円が手に入ると、そのお金を使いたい、彼氏が出来ればその彼とデートに行きたいなどの追加的な欲求がうまれるからだ。私は、夢から帰ってきたろせいが絶望しなかったのは、ある意味とうぜんのことと考える。なぜなら、ろせいは私の言う「ケーキがおいしかった！！」の点に達しているのであり、一通りの喜びを、最高の栄華を味わってきているからである。1つ1つの物が達成したとき、それを過程と考えず、1つ1つの喜びとして区切れを付けることが大切だと思う。お金が手に入ったら、「大金持ちだ、やったあ」で1度よろこび、彼氏が出来れば、彼氏が出来た、やったあ、で喜びの区切れを付けるべきであると思う。更なる欲にめざめるからこそ、もっとあぁしたかった、こうしたかったと悔いが残るのではないだろうか。1つ1つのことに喜びを得て、死んでもいい、と思えるような生活をするのが大切だと言える。だから私は、このプリントが終わったら満足して死ぬ、と思えば良いのだ。そうすれば、死ぬときの私に悔いは残らないであろう。しかし、実際の私は、これを書きおいても死にたくはない。そう思うということは、まだ私は人生を面白く生きていないということだ。これが終わったら死んでも良い、明日死んでも良い、そう思える生き方に近づけていくことが、ろせいからの問いへの今の私の答えである。³

この「答え」は、発想が独特で面白い。何より、下線部から、この生徒はテキストの「問い」を自分の「問い」として引き受けていることが分かる。この点に、注目しておこう。

次に、第三巻の「問い」に対する、ある生徒の「答え」。

総論では復讐を否定しながら、各論では自分（自国）の復讐を容認するというダブル・スタンダード（異なった基準を都合のいいように使い分けること）をどのように考えればいだろうか。

先日アルジェリアで日本人10名が亡くなるという凄惨な事件が起こった。テロリスト達に言わせれば、“同胞の資産を奪い、攻めこむ異教徒への正義の報復”ということであるが、フランスに

² ゴシック体はテキストの「考えてみよう」の「問い」、明朝体は生徒の「答え」である。以下、同様。

³ 以下、生徒の「答え」の文のねじれ、「てにをは」の不自由、書き殴りのことば、など生徒なりの格闘の表れと判断できるものは、適宜ママを付し残した。下線強調は、すべて上野。また、本引用中の「ろせい」とは、能「邯鄲」に出てくる登場人物盧生のことである。

言わせれば、“(隣国・マリへの侵攻は) イスラムの魔の手から守る正義”である。つまり正義とは立場、利潤(ママ)によって移り変わるものであり、個々の正義の対立こそが戦争の原因であると思う。自らの正当性を証明する正義は矛盾していても仕方がないことだと思う。⁴

この答えには、極めて重要な論点が含まれている。それは、下線部の「個々の正義の対立」が、実は「戦争」を生んでいるという矛盾の暴露だ。これは、「正義」の問題の根本を見通すきっかけになりうる発見であろう。

最後に、同じく第三巻の話題を選んだ別の生徒の記述に、注目しておきたい。

私は、この世に正義も不義もないと思う。Aが部下、Bが上の者で、周りから悪と言われていたとして、Aが正義と思うことは、Bにとって不義なこともある。正義のためにBを殺すという作戦で、AがBを殺そうとして、しかしそれが失敗すればAは不義となるだろう。成功すれば、正義となる。それだけで、決められるのだ。立場によって変わる正義は不義で、不義も正義である。だから、これは正義であるとか、不義であるかなんて、誰かが決めることなんて出来ない。正義の言葉の下に動けば全てが善であるなんて、それは違うと思う。なので、正義とか不義とか、そもそもないのではと思う。

この生徒はフリースペースにこれを書いていたので、これがどの「問い」に対応する「答え」なのか、いまいち判然としない。しかし、きわめて面白い指摘が含まれていたので取り上げた。普通、「正義」とは「正しい」ことであり、一般に「正しい」ことは「善い」ことだと見なされている。しかし、下線部を見れば分かるように、この生徒は、「正しい」と「善い」との関係に疑問を抱いている点で、きわめて興味深い。

以上三つの「答え」は、どれもそれなりに重要な論点を含んでいた。また、記述の体裁も、本校生徒の水準から考えれば十分及第点である。しかし、なにより肝心なことは、これらの生徒がテキストの「問い」を自分の「問い」として活かしているということである。このような生徒がいる一方で、うまく「問い」を自分のものにできていない生徒もいた。たとえば、第一巻に挑戦した別の生徒の「答え」はこうである。

「いつか死に行く命をどう面白く生きるか」という「邯鄲の問い」にあなたはどのように答えるか。本文や対話の主旨を踏まえたうえで自分の考えを述べてみよう。

対話文の中に、「周りの自然と響きあって、周りの人たちの「心」とも響き合って生きることができたら、生きることがしみじみ面白くなりそう」(p.9616～)や「同じ無常という時間を生きている仲間として、われらは、人とも物とも情けを交わして生きてきたのじゃ」(p.96115～)とあるように、互いに相手を「あはれ」な「心」を交わすことで、何気ない幸福を、輝きのあるものと

⁴ 引用中の傍点は、生徒のもの。

してとらえられ、相手と関わりを持つことが、「いつか死に行く命をどう面白く生きるか」という「邯鄲の問い」につながっていくのではないかと考えた。

この生徒は、本文から自分の思考のヒントになりそうな部分を拾うことはできている。しかし、結論としては、それが自分のなかで十分消化されないまま、下線部のような形で「問う」ことを終えてしまっている。

また、第二巻に挑戦した生徒には、このような「答え」があった。

あなたの身のまわりに、疑似科学の例はないか、探してみよう。また、それが疑似科学だと言えるのはなぜか、考えてみよう。

星座占い。星座占いも血液型占いと同じように、科学的根拠はないと思うからです。

本文では、血液型占いが疑似科学であり、その理由は反証を許さないためだ、という趣旨の論が展開されていた。しかしこの生徒は、あくまで「科学的根拠」という部分に拘ってしまっている⁵（もちろん、本文自体かなり難しかったのだが）。

最後に、第三巻に挑戦した生徒の場合には、このような記述がみられた。二つ紹介しよう（便宜上【A】、【B】とする）。

たとえ「過失」であっても、自分の身近な人が加害者の場合と、被害者の場合とで同じ対応が難しいのはなぜだろうか。

【A】

加害者の立場であれ、被害者の立場であれ、その人の身内なら、それは自分の身に起きたこと同然なのだから、その人に同情してしまうのはしょうがないと思う。私は人間はまず自分第一の生き物（人間に限らないけれど）だと思ふ。動物たちが生きるために弱い生き物を殺して食べる。弱い生き物は生きるために逃げる。どちらも正当な、自分（の種）本位の行動だ。人間も自分（身内含む）のことばかりだ。だから、相手は敵。敵に対し、同情を抱くのは難しい、と思ったりしなくもない。

【B】

「過失」で加害者になってしまった人は、たとえ悪気があったことではなくても、被害者を出してしまったことに変わりはない。もし自分がこの加害者の身内だった場合、やはり意見が甘くなってしまうだろうと思う。しかし、被害者側の人間であった場合は、話は異なる。絶対に許すことはなく徹底的に糾弾するかもしれない。両方で意見が異なるのは、やはり“身内だから”ということになって

⁵ これは、おそらく素朴概念〔学習以前の日常経験から、学習者がそういうものだと思い込んでいる概念〕の問題と深く関わっており、元々自分の内側に「疑似科学＝科学的根拠がないもの」という図式が強固にできあがっていて、その視角からのみ本文を読解したことで生じた「答え」であろうと推測される。

しまう。だれにだって身内の者には情があり、甘いものだろう。立場によって意見が異なるのは、人間という心がある生き物の証であり、仕方のないことだと考えるほかない。

これらの「答え」は、生徒なりに思考して、具体的に想像しながら記述できている点は非常に評価できる。だが、注目したいのは下線部だ。「問い」の出題意図としては、「難しいのはなぜか」という点に踏み込んで考えさせることだった。ところが、生徒たちの「答え」は、どちらも「しょうがない」「仕方ない」という点に留まり、それ以上「問う」ことができなくなっている。つまり、これらの「答え」は、そもそも「問い」の中にもうまくだめに入っていないのである。

こうして哲学的「問い」にうまくなじめていない生徒の「答え」を分析すると、その問題点は以下の二つに整理できる。一つは、国語の読解問題を解くように、「答え」を目指してしまい、「問い」が十分に活かないこと。もう一つは、「問い」の手前で留まってしまうということ。こうした結果が生じる根本的な原因はなにか。それは、発せられた「問い」が本という静態的な形を採っていることにある。本に書かれた「問い」をいきいきと活かすためには、本の投げかけてくる「問い」を、自分の内側へ引きいれるという高度な作業が必要だ。ところが、本を読みなれていない生徒にはこれが難しいようだ。

この点を反省すると、授業という「場」に期待されることが見えてくる。それは、生徒のなかに活きた「問い」をもたらすこと、言い換えれば、「問い」を内在化させることである。このことは、実は、生徒の学習活動の在り方を変えることをも意味している。つまり、読者として受動的に問われる立場から、授業を通して能動的に問う立場へと生徒を転化していくことなのである。こう考えた私は、これを具体化すべく、次のような授業を実践してみた。節を改めて検討しよう。

3. 実践②「テキストを活かして教える」

本節では、実際に本校第二学年の生徒に行った日本史の授業を紹介したい。ところで私は、日本史の授業とは史実の原因と結果の連鎖を学ぶもの、倫理の授業とは「問う」ことを学ぶもの、と捉えている。一見結びつきそうにない両者をくっつけるために、私は、日本史の授業に倫理の視角を導入することを試みた。具体的には、生徒の関心や水準に合わせてテキストから話題を見つけ、その話題の核となる「問い」を拾いあげ、科目に適切な形にパラフレーズして授業の「場」で再・現というものだ。今回は、テキスト第二巻の「クリティカル・シンキング」「ミシェル・フーコーの真理観」の記事から問題に迫る視角と発想得て、第三巻の「すべての人にあてはまる倫理はあるのか」の記事で語られた枠組みに基づき、授業を構成してみた。こうした方法ならばテキストの内容が西洋思想ベースでも、日本史の授業に活かすことは十分可能だろう。

この実践を考案した私のねらいは三つあった。まず、生徒が自分のなかに潜在的に含まれている価値基準を自覚すること、また、それを乗り越えることの難しさを知ること、そして、その難しさを他者もまた持ち合わせていると思に至ること、である。実際には、一時間の授業でこれらすべてを考えさせることは不可能だが、私はこのような見通しを持っていて、本時はその第一歩という位置づけだった。

ところで、私がこのような授業実践を考案した理由は、シンポジウムのネタ作りのためではない。実は、私はこのとき、自分の授業に深刻な悩みを抱えていたのである。そのきっかけは、二年生の授

業で「朝鮮出兵」を扱ったときのことだった。1592年、豊臣秀吉は、中国大陸進出を企み、その途上にある朝鮮を攻撃。小西行長、加藤清正ら西国の諸大名も参戦したこの争いは、当初陸戦で日本軍優勢だった。ところが、朝鮮水軍を率いた李舜臣の活躍で補給路を分断された日本軍は、劣勢へ転じ、やがて秀吉の死を以て撤退。この戦いで、朝鮮半島から多くの捕虜が日本へ連行され、印刷術や陶磁器の作製技術が伝わった。他方、戦費・兵力を浪費した豊臣政権は、これを機に衰えていく。そしてなにより、いまなお、この戦いが朝鮮と日本との間に大きな禍根を残しており、朝鮮の人々の「反日感情」の原因のひとつになっている。この点に触れたとたん、あるひとりの生徒が、私にこう尋ねた。

先生、じゃあ、日本人は世界から嫌われてるんですか……。

時あたかも、竹島・尖閣問題が世間をにぎわせ、巣鴨の小さな私立学校の生徒たちでさえ、領土問題の進展を注視していたころであった。私はこの質問に面喰い、はっと自分の授業を反省した。というのも、私の授業は、「日本人が世界から嫌われている」と思わせるものだったのだから。

この一件以来、私は大いに悩み込んだ。高校生に、どう「歴史」を教えたらよいか分からなくなったからである。そうしたなかで『高校倫理からの哲学』を読んでいたところ、「クリティカル・シンキング」、「ミシェル・フーコーの真理観」という記事を見つけたのである。ここからヒントを得た私は、自分の授業の解毒剤を開発することにした。それがここで紹介する実践となり、それは結果的に、「歴史」と「倫理」とを融合させた授業の試みにもなったのである。

こうした背景を踏まえて、本稿末尾に添付した授業実践の学習指導案をみてほしい。本時は、第二学年二組と三組の日本史選択者を対象として、一月中旬に実施した。このとき学習していたのは、「幕藩体制の成立」で、本時まで「朝廷と寺社」、「村と百姓」、「町と町人」、「身分秩序」を学習し終えていた。このあと、「初期の外交」、「鎖国政策」、「長崎貿易」、「朝鮮と琉球・蝦夷地」といった、日本と周辺地域（＝他者）とをめぐると話題が続く。

さて、ここで学習指導案のなかで、私なりに工夫した部分をいくつか取りあげておこう。まず、考えることに慣れていない生徒でも答え易いような「問い」から始めようと思い、「問1」を設定した。この「問い」そのものは無意味だが、生徒たちの現代的《まなざし》を浮き彫りにするためには有効であろう。誤解のないように述べれば、私は、現代的《まなざし》で過去を見つめることが悪いと言いたいのではない。肝心なのは、自分たちの《まなざし》の現代的な偏りを自覚することである。この自覚こそが、自分の価値観を相対化することであり、ひいては他者を理解し受け容れることにもつながると私は考えている（さらに、授業を担当している私の歴史「観」の限界にも気づいてもらえれば本望だが）。

また、「問4」のような「問い」を、授業の終る寸前に投げかけることにも工夫がある。これは、授業という独特な「場」の性質と深く関わっている⁶。授業では、基本的に「正解」を出すことが目指されてしまい、生徒のなかには、教師の顔色を窺ったり、あるいは常識はずれな言動を自粛したりと、

⁶ 授業とは、教員と生徒との間柄、教員自身のキャラクター、学級の雰囲気、当該授業の時間、天候、欠席者の有無など、きわめて多様な要素が複雑に絡みあった「場」である。

暗黙のうちに自らの思考を抑制する者がいる。こうした点を考えると、高校生が比較的気兼ねなく議論のできる「場」は、おそらく休み時間や放課後の仲良しグループでの雑談である。その意味で、本当の議論は、実は授業の後に始まるのだ。そこで、休み時間の話題提供くらいの気持ちで、解けそうで解けない謎をひとつ置き土産に残してみた⁷。

さて、生徒から回収したプリントを分析し、本時の結果を簡潔にまとめると、以下のように集約できる。まず、「あたりまえ」や「正しさ」が絶対的ではないということは、ほぼ全体で共有できたように思う⁸。ただし、自分の内側にある基準を捉えることのできた生徒は、半分程度か、それよりも少ない。しかし、なにより大きな成果は、「問う」ことに関心を持った生徒が、少なからず出たことである。この場合の「問い」は必ずしも哲学的な「問い」とは限らない。だが、それでも、社会的事象を積極的に問おうとする生徒の姿勢は、実践前よりも高まったように思われる⁹。このような成果は当該クラスの子供たちにとって、大変重要な一歩だと私は考えている。

4. おわりに

シンポジウムでの報告を終え、いまこうして原稿化する形で再び振り返ってみると、実に多くの課題が目につき恥ずかしい。御批判、御叱正を頂戴できれば幸いである。

ところで、先日シンポジウムを拝聴するなかで私は大いに疑問を感じたことがあった。それは、実践事例の中で取り上げられた生徒の「答え」が、どれも鋭い指摘の「答え」ばかりだったことだ。これはこれで意味のあることなのだろうけれど、私は、「倫理」の授業の実践という点からもっとも考えるべきは、「問い」を誤解した生徒や、月並みな結論に終止する圧倒的多数の生徒たちをどう導いていくか、ということだと思う¹⁰。自分なりに「問う」ことのできる生徒たちは、率直に言って、現状の高等学校レベルの倫理・哲学教育では、まず及第点だろう。彼らは、教員の手助けを借りずとも、みずから「問う」ことができるわけだから。むしろいま本当に必要な実践研究は、うまくできない生徒をどう教えていくか、ということではないか。

⁷ この観点から考えると、授業が終わっても考えなくなる「問い」を残すことが、授業の役割のひとつといえよう。

⁸ たとえば、「国や時代を超えた「正しさ」にはどんなものがあるか」という問いに対し、二年二組では「時代によって「あたりまえ」が変わるように「正しさ」も変わっていくから、無いと思う。そもそも、人によって「正しい」「正しくない」と思っていることが違うので、国や時代を超えて意見が一致することはなさそう」、二年三組では「必ず「正しい」ということはないのではないかと思います。」などの答えがあげられた。

⁹ それはたとえば、当該学級へ授業に行くと、私は問われるようになった。この当時は、大阪府の桜ノ宮高校の体罰問題、オリンピック柔道界の暴力的指導の問題、人気女性アイドルグループのメンバーの丸刈り騒動など、生徒たちの理解しやすい身近な問題がたくさん起こっていた。こうした話題を、どう捉えたらよいのかという「問い」を、生徒の方から切り出してきたのである。私はこのような「問い」に対して、私なりの切り口から、哲学的考察を加えてコメントするようにしている。そして、こうした「問い」を投げかけられたときに、私も生徒へ「問う」ようにしているのである。このようなことを生徒が問ってくる背景には、もちろん雑談をしたいというホンネがあるわけだが、こうしたことがきっかけとなって生徒が物事をより深く「問う」ようになっていけたとしたら、それは、教科書を教え込むような講義の何倍も充実した授業になるのではないだろうか。そして、生徒は何より、この授業の「場」で自由に「問う」ことが許されると直感したから、こうした「問い」を私に投げかけたのであろう。授業の「場」を本当の意味での議論の「場」へと深めていくきっかけは、こうした何気ない雑談の中にあるのかもしれない。

¹⁰ 私はここで、いわゆる上位層を伸ばす教育を放棄しているわけではない。また、鋭い論点を挙げる生徒の発言をよりどころに授業を展開することを否定しているのでもない。この二点について、現在の私の見解を簡単に述べておこ

そのための一つの提案が、テキストを活かしながら授業をすることであった。シンポジウム当日は、時間の都合もあり、授業実践の背景まで語るができなかった。しかし、なまの生徒たちを相手に授業をする現場の教員にとって、一つの授業が生まれるきっかけは、本来もっと重視されてよい。それは、生徒にいま必要なことを考えた教員の格闘の軌跡だからである。その意味で、本来、授業とは決して一般化することができず、この教員とこの生徒たちとの間にしか成り立たない学びの「場」のはずである。そして、「問う」ことを学ぶ「場」とは、それそのものが「教材」である。したがって、「倫理」の「教材」研究とは、授業の「場」を「問う」場へと作り上げていくことへの不断の挑戦であろう。そしてこの挑戦は、実は、教員自身もまた「問い」に向き合って考えようとすることと密接な関係にある。テキストを「単なる読み物」にせず、いかにすればこの生徒たちにとって生き活きた「問い」の「場」として再生（＝テキストの「場」化）できるのか。これを「問う」ことが、教員の「教材」研究なのだと思う。

う。まず、上位層の教育という点だが、これは「倫理」という科目の根本的性質に関わることである。そもそも高等学校の「倫理」における上位層とはいかなる生徒を指すのであろうか。たとえば、アリストテレスなど「偉人」の思想を的確に把握している者、あるいは、やたらに哲学史の知識の豊富な生徒などは、上位層といえるだろうか。私は、このような「知識」の量や、教科書の「理解」の程度などは、「倫理」という科目にふさわしい尺度ではないと考えている。現状の高等学校における「倫理」上位層を想定するとしたら、それは、みずから「問う」ことのできる生徒である。そこで、こうした生徒にさらに深く「問う」ためのきっかけを与えることこそが、上位層を伸ばす教育であると私は考えている。次に、実際の授業の進行という点だが、端的にいえば、私は「授業のなか」で注目すべき生徒と、「授業のそと」で注目すべき生徒とを、ある程度分けるべきだと思う。つまり、研究会や報告会のような「授業のそと」の環境で、教員が主として考えていくべきことは、まだうまく哲学的思考になじめていない生徒たちをどうのばしていけばよいかということではないだろうか。そのことは、さらにいえば、まだうまく「倫理」という科目を教えることのできない教員を、研究会などの場でどのように育てていけばよいかということと密接に関わっているのではないだろうか。

対象学年・進度（「女子校」という特殊性）

- ① 対象学年 高等学校第二学年 日本史選択者
 二年二組（13名） 発言の多い活発なクラス
 二年三組（14名） 沈黙考型で熱心なクラス

第二学年の当該クラスは対照的な性格で、より多様な結果が得られると考えた。

- ② 進度〔3単位〕（教科書：「第三部 近世」）
 11月 第六章 1「織豊政権」、2「桃山文化」
 12月 第六章 3「幕藩体制の成立」
 1月 第六章 3「幕藩体制の成立」続き

朝廷と寺社、村と百姓、町と町人、身分秩序 ⇒ 本時までにここまで学習
 初期の外交、鎖国政策、長崎貿易、朝鮮と琉球・蝦夷地、寛永期の文化

- 2月 第七章 1「幕政の安定」、2「経済の安定」
 3月 第七章 3「元禄文化」

本時の学習指導案

(1) 目標

江戸時代の社会の在り方に対する私たちの意見に潜む《まなざし》を分析することで、私たちの歴史の見方に潜在的に含まれている意識に気付くことができる。

(2) 展開（50分授業）

学習活動・学習内容	指導上の留意点 ◎評価	資料・準備	時間
1 今までの授業を振り返り、江戸時代の社会の在り方をまとめる。 ・宗教、身分、家・女性、人付き合い、生活の項目ごとに授業で扱った内容を確認。 <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; width: fit-content;"> 宗教＝キリシタン弾圧、寺請制 身分＝士農工商／えた・ひにん 家・女性＝家父長制、イエなど 人付き合い＝五人組（連帯責任） 生活＝慶安の触書の内容など </div>	・授業で扱った内容をきちんと理解しているか確認する。 ◎学習した歴史用語を使い江戸時代の社会の特質を表現することができる。	プリント	10分
2 現在の社会の在り方と比べてみる。	・2つの時代の比較を通して、社会の在り方が大きく異なることを改めて確認させたい。		
問1 生きるのならば、どちらがよいか。理由も添えて考えてみよう。			7分

学習活動・学習内容	指導上の留意点 ◎評価	資料・準備	時間
<p>3 自分の考えをプリントに記入、発表。 意見交換。 《予想される生徒の反応》</p> <ul style="list-style-type: none"> 江戸時代は不自由 江戸時代の束縛に耐えられない 江戸時代は不便、<u>苦しい</u> 江戸時代は女性の立場が低い点で<u>進歩していない</u> 	<ul style="list-style-type: none"> 最初に答え易い「問い」を出し考えることが苦手な生徒の抵抗をとり除く。 この「問い」そのものは無意味。肝心な点は、「理由」に潜む自分たちの過去への《まなざし》の内容だが、この時点ではそのことを生徒には明かさない。 		
<p>問2 なぜ時代によって「あたりまえ」が変わるのだろうか。</p>			10分
<p>4 自分の考えをプリントに記入、発表。 意見交換。 《予想される生徒の反応》</p> <ul style="list-style-type: none"> 為政者の都合 人の考えが「進歩」しているから 時代に生きる人々の意思の反映 社会制度が人の意識を変える 	<ul style="list-style-type: none"> 「社会のしくみが人の考えを変える」のか、それとも「人の考えが変わるから社会のしくみがかわる」のか、という点も派生的に考えさせる。 人の考えは「進歩」しているのかという点も考えさせてみる。 「あたりまえ」の内容には、その時代の社会が「正しい」と考えていたことが含まれていることを指摘する。そして、これを主題化し、時代ごとの「正しさ」の違いに目を向けさせる。 		
<p>問3 国や時代を超えた「正しさ」にはどんなものがあるか。</p>			10分
<p>5 自分の考えをプリントに記入、発表。 意見交換。 《予想される生徒の反応》</p> <ul style="list-style-type: none"> 人を殺さないこと 一貫した「正しさ」などない 	<ul style="list-style-type: none"> この「問い」が小野原稿「考えてみよう3」のパラフレーズ。 あえて「どんなものがあるか」とする理由は、問2からの議論の流れで生徒が安易な相対主義・ニヒリズムに走ることを防ぐため。 相対的な「正しさ」は認められても、絶対的な「正しさ」を見出すことがきわめて難しいということに気付かせ、その原因が絶対的な基準を作ることの困難さにあることを気付かせる。 		
<p>私たちが江戸時代に「生きたくない」と判断したとき、無意識にいまの「正しさ」（「あたりまえ」）を絶対の基準としていなかったか。</p>			10分
<p>6 クラス全体で問題意識を共有し、振り返って考えてみる。 《予想される生徒の反応》</p> <ul style="list-style-type: none"> 先生はなにがしたいのか 確かにそうかもしれない 	<ul style="list-style-type: none"> ここで自分たちの過去への《まなざし》が、自分たちの生活を「あたりまえ」と考え、自分たちの価値観を潜在的に「正しい」と思ったうえでの評価だったことに目を向けさせる。 		

学習活動・学習内容	指導上の留意点 ◎評価	資料・準備	時間
<ul style="list-style-type: none"> ・ <u>それでなにが悪いのか</u> ・ <u>ではどうしたらいいのか</u> ・ <u>基準なしにものを見ることなどできるのか</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ・ こうした見方が「良くない」ということではない。むしろ、こうした見方を克服することの難しさを考えさせる。 ◎自分たちの《まなざし》のなかに、すでに自分たちの時代の価値基準が含まれている、ということを実感することで、それを相対化できる。 		
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> <p>問4 人間にとって、或ることが「正しい」かどうかを確かめるためには、どうしたらよいのだろうか。</p> </div>			2分
<p>7 「問い」だけをプリントに書き写して考え、自由に意見を発言する。 《予想される生徒の反応》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 沈黙し、手が止まる ・ うなる ・ 自分の考えをプリントに書く ・ 自分の考えを大声で発言する 	<ul style="list-style-type: none"> ・ わざと授業時間が終わる直前に、この「問い」を投げかけ、休み時間の話題を提供する。 ・ 「答え」に着地させず、もやもやとしたまま、「問い」だけを生徒へ残せるように心がける。 ・ 自分から発言をしたがる生徒には自由に発言の機会を与える。 		
<p>8 プリントを回収し、提出する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 最後の「問い」についての答えを書いて提出したいという生徒がいれば、それを承諾し事後提出を認める。 		1分

「倫理」を学習する意義についての一考察

－「倫理」の試験問題と生徒の解答から－

海城高等学校 村井 大介

1. はじめに

「倫理」の学習を通して、どのような力を育むことを目指せばよいのだろうか。そして、どのように「倫理」の学習の成果を検証していけばよいのだろうか。授業での成果の一端は、試験で確認される。しかし、いざ試験を作成する段階になると、鷲田清一の次の言葉に胸が痛む¹。

学校では、先生が生徒にいろいろ教える。そしてそれをちゃんと憶えたかどうか^{ため}験す。そう、ひとを験すのだ。験すというのは、じぶんが知っていることを他人に知っているかどうか問いたですということだ。ふつう、訊ねるといのは、じぶんが知らないことを訊ねるものである。知らないから教えてほしいと、なにかを訊くのである。そこには知りたい、学びたい、教えてほしいという、他者への切なる要求や懇願がある。教えるほうにも、なにかを伝えたいという気持ちがあつて教えるものである。

授業での問いかけや試験での問いに対して、生徒は、本当に答えたいと欲しているだろうか。また、なにかを伝えたいという気持ちを持っているだろうか。このことを省みないと、「倫理」を教えようとする教師の倫理性が先ずもって問われてしまう。それだけではなく、先哲の思想を理解させ暗記させるだけでは、問いを持って人間の在り方生き方を探究し考えてきた先哲の営みとはかけ離れたものになり、矛盾してしまう。

恥ずかしながら、筆者は未だに定期考査の8割ちかくの問題で「ちゃんと憶えたかどうか^{ため}験す」作業をしている。しかし、上記のように験すことの問題性を自覚し葛藤を抱える中で、残りの2割の問題については苦慮しながら改良を重ねてきた。本稿では、一人の授業担当者として実践した定期考査の試験問題とその解答を紹介することを通して、「倫理」を学習する意義について考察したい。

なお、本稿で取り上げるのは、2012年度に海城高等学校（私立男子校）の2年生理系クラスで行った選択科目「倫理」の授業内容である。センター試験への対応を望む生徒も少なくないことから、以下の表1のように年間を通して網羅的に「倫理」の学習内容を取り上げた。

【表1】2012年度 海城高等学校 高2理系「倫理」の主な学習内容

1学期	青年期、古代ギリシャの思想、ユダヤ教、キリスト教、イスラーム、仏教、日本の仏教思想、儒教、老荘思想
2学期	日本の儒教思想、江戸時代の思想、ルネサンス、経験論と合理論、社会契約説、ドイツ観念論、功利主義、社会主義、実存主義、構造主義
3学期	プラグマティズム、フランクフルト学派、日本近現代思想、生命倫理、環境倫理、高度情報社会、少子高齢社会、異文化理解、人類の福祉

「倫理」の内容を網羅的に扱う中でも、一方的な講義内容にならないように、常に次の3つのことを意識してきた。

- (1) 学習した内容を日常生活でも活用していけるように、学習した思想や理論の具体例を見つけられるようにすること。
- (2) 学習した思想を活用しながら社会事象の背後にある葛藤を読み解き、価値判断や意思決定をしていけるようにすること。
- (3) 「倫理」の学習との関わり方を主体的に築けるように、自分自身の言葉で学習経験を意味づけられるようにすること。

本稿の第2節から第4節では、筆者が定期考査で出題した問題を示しながら、なぜ上記の(1)(2)(3)のことを重視したか、また、どのような問いかけをすることでこれらの力を育もうとしたのか、についてそれぞれ論じたい。上記の(1)(2)(3)は、一人の実践者として筆者が考えた「倫理」を学習する意義だといえる。それに対して第5節では、生徒自身が一年間の授業を通して「倫理」の学習にどのような意義を見出していたのかについて論じたい。

2. 学習した思想や理論の具体例を見つけられるようにすること

「倫理」の学習内容は決して机上のものではなく、日常生活とも密接に関わっている。そのため、学習した内容を日常生活でも活用していけるように、学習した思想や理論の具体的な事例を見つけられるようにすることを重視し、定期考査でも具体例をあげる問題を出題した。具体的には、以下のような問題を出した。

【問題例①】（カントの思想に関連して） ・人間を手段として扱っている事例を一つあげなさい。
【問題例②】（アリストテレスの思想に関連して） ・配分的正義が問われるような事例を一つあげなさい。
【問題例③】 (1) 「共有地の悲劇」とは、どういうことか説明しなさい。 (2) 「共有地の悲劇」に類する実際の社会問題（牧場の例以外）を一つあげ、どのような点で「共有地の悲劇」といえるのか説明しなさい。
【問題例④】 (1) 「Think globally, act locally」とはどういう意味か説明しなさい。 (2) 具体的な社会問題を一つ取り上げながら「Think globally, act locally」の具体的な事例をあげなさい。

試験だけでなく、授業でも学習した思想の具体例を持ち寄ることを重視した。例えば、カントの「目的の国」について学習する際に、人間を目的ではなく手段として扱っている事例を生徒とともに考えていった。その結果、後輩にジュースを買いにいかせるといったものや、試験前にノートを見せてもらうためだけに「友達」になるといったものなど、生徒の日常生活の視点から多様な例が出された。

最終的には、戦争という例にたどりつき「永久平和のために」の議論ともつながっていった。

アリストテレスの配分的正義についても、生徒にとって身近な「部活動の出場権を誰に配分するか」という問題から現代社会の倫理的な課題につながるような「インフルエンザの予防接種を誰に優先的に配分するか」、「提供された臓器を誰に配分するか」といった事例を通して授業では考えていった。試験では、兄弟間でのお小遣いの額の差異や所得税など、生徒が独自の視点から見つけ出した解答がみられた。

哲学者の思想だけでなく、現代社会の倫理的諸課題を考察する際も、具体例を通して探究した。例えば、環境倫理の学習では、地球規模の環境問題を理解する目的から、自己の利益ばかりを追求すると共倒れ状況になる「共有地の悲劇」について取り上げた。先ず共有地の事例（共同で利用している牧場に、各人が自己の利益を最大限にするために好きなだけ放牧すれば、牧草が食い尽くされてしまい誰も牛が飼えなくなってしまう）を説明した上で、「共有地の悲劇」に当てはまる事例を探究していった。「みんなが嫌がって掃除をしなければ、全員が健康を害する」といった教室での身近な問題から「漁獲量を規制しないと漁場の資源が枯渇する」、「CO₂の排出量を規制しないと地球温暖化になる」といったより社会的な問題まで多様なものがあげられた。試験の答案では「(教室が7階にありエレベーターの使用が認められているため)全員がエレベーターに乗り込もうとしたために、定員オーバーになり全員が遅刻した」、「ホームルームの委員決めの際に誰も立候補しなかったため、全員が放課後遅くまで残ることになった」といった環境問題以外の事例もみられた。このように環境倫理で学習した「共有地の悲劇」を応用して、日常生活の中で直面している身近なディレンマ状況を読み解く生徒もいた。同じように、地球規模の問題に対して身近なところから私たちに何ができるかということについても、「Think globally, act locally」という考えを紹介した上で、具体例を考えていった。

以上のように具体例を身近な日常生活や社会事象の中から見つけた다는ことは、ゴータマ＝シッダッタの四苦八苦や、ペーコンの四つのイドラ、西田幾多郎の純粹経験などについて考えていく際にも有効だと考えられる。特に、授業の最後に、試験の際にも具体例をあげる問題を出すことを予告し、授業で出たもの以外にも事例を探すことを促すことで、授業終了後も意識的に生徒が具体例を探すようになる。

このように具体例を探すことで思想や理論という窓を通して事象が見えるようになる。それは、抽象から具体へ、授業という限られた文脈から日常生活や社会事象といった開かれた文脈へ、という二つの方向付けであるともいえる。「倫理」で学習する思想は抽象的で難しいという生徒の声を時より耳にすることがある。しかし、具体例を見つけることで、その思想についての理解が深まるとともに、学習する意義についても理解することができる。また、具体例を探すという行為は、授業や教科書といった教室内での狭い現実と、教室外での生徒の生活世界や実社会といったより広い現実とをつなぐ懸け橋にもなる。学習した思想や理論の具体例を見つけたことを通して、学習した内容を道具のように活用することができるようになったり、思想や理論を通して自己の日常を省みたりすることができるようになったりもする。このような実利だけではなく、よい事例を発見して嬉しそうにしていた生徒がいたように、何かを発見する喜びを享受する場合もある。

3. 社会事象の背後にある葛藤を読み解き、価値判断や意思決定をしていけるようにすること

学習した思想を通して日常生活や社会事象を理解することも重要だが、一人の市民として社会に参

画していくには、価値判断や意思決定をすることが最終的に求められる。そのため、学習した思想を活用しながら社会事象の背後にある葛藤を読み解き、自身の価値判断や意思決定につなげていくことも重視した。こうした力を育むためにも、2学期の期末考査では次のような問題を出題した。

次の文書は、2012年2月19日に朝日新聞に掲載された代理出産ビジネスに関する記事である。記事の内容を読み、以下の問いに答えよ。

不妊夫婦にとって、子どもが欲しいとの思いは切実だ。米国より安価に代理出産を依頼できるインドは、彼らの「最後のとりで」となっている。先進国から来た不妊夫婦に、貧しい女性が「子宮」を貸す代理出産ビジネスの現場を歩いた。

●専用宿舎に60人

「47歳の奥さんは、赤ちゃんを見た途端泣き出して、後はじーっと見ていた。私もそれを見てうれしかった」

インド西部の小都市アーナンドに住む代理母のディクシャさん(27)は昨年11月、日本人依頼者夫婦の子どもを出産した。現在は、別の日本人夫婦の子どもを妊娠中だ。

ディクシャさんら約60人の代理母は妊娠中、町はずれにある「代理出産ハウス」で暮らす。4～8人ほどの相部屋で、鉄パイプ製ベッドの他に家具はない。食事も、この上で取ることが多い。起床や就寝の時間も決められ、家族の訪問は日曜日に限られる。

ネパール出身のディクシャさんには、10歳と7歳の息子がいる。工場勤務の夫の月給は5千ルピー(約9千円)だったが数年前に失業。経済的に困窮し、代理母を志願した。

一度の代理出産で報酬約54万円や月々の生活費など、年収9年分にあたる計100万円近くを手にした。しかし家の購入や親戚への送金などであっという間に金は消え、再び代理母を志願したという。

この診療所には、世界各国から不妊患者が訪れる。2008年に日本人の依頼で生まれた女兒が、夫婦が途中で離婚したため無国籍状態になり出国できなかった問題も、ここを舞台に起きた。

「あれ以来、日本人の依頼が急増した」とナイナ・パテル医師はほほ笑む。8組が出産し、今も1組が妊娠中だ。

南部の都市ハイデラバードの診療所でも、昨年以降、8組の日本人夫婦が依頼し、3組が出産に成功した。日本人の子を妊娠中の女性(33)は約300キロ離れた村の出身。夫と死別し、1日1ドル以下の賃金で農作業に従事していた。60万円以上の報酬が手に入る予定だ。「借金を抱えお金が必要だった。ただ、両親に会えないのが寂しい」

●不妊夫婦、願い切実

代理出産を最終手段と考える不妊夫婦の思いは切実だ。

東日本に住む40代と30代の夫婦は現在、インドでの代理出産を依頼している。結婚して5年。子宝に恵まれず、不妊治療を続けたが3回流産し、妻は激しく落ち込んだ。

ある晩、自宅でくつろぐ夫に妻が突然切り出した。「代理出産を試してみない？」

インターネットで業者を探し、複数の社にメールを送った。成功率や費用、子どもの引き取り方法など、交わしたメールは20通以上に上った。

昨年6月に、初めて東京で業者の代表と会った。名刺には自宅住所も書いてあり、信頼できる人だと思った。その後もメールのやりとりを重ね、8月に申し込んだ。費用は総額約500万円に上る。

妻の卵子は着床しにくいいため、業者が提携しているタイ人に卵子提供を依頼した。写真つきプロフィールの中から、妻と似て目が大きく、血液型が同じ大学生を選んだ。

昨年秋に夫だけタイに渡り、精子を提供。約1カ月後に、業者が夫の凍結精子と共に、卵子を提供するタイ人とインドに渡った。体外受精でできた三つの受精卵すべてを代理母に移植した。

1月初旬、妊娠反応が出たというメールが届いた。

「外見的には、お金で肉体を買っているように見える。でも感謝の念を忘れないことが、この制度を成り立たせているのだと思う。代理出産に批判的な人たちは、机上の空論で考えて欲しくない」

◆「15年に60億ドル市場」「人体搾取」と批判も

インドは、高水準の医療技術と低いコストを武器に、世界中の患者を集めている。体外受精を行う診療所は約3千カ所と日本の6倍ほど。インド産業連盟は「2015年には60億ドル市場」と推計する。

インド政府は昨年、商業的な代理出産を合法化する法案を提出した。一方、外国人には本国政府発行の「代理出産を認める」「依頼人の実子として入国を認める」という書類を提出するよう求めた。

国内でも批判はある。ネール大学のモーハン・ラオ教授（社会医療学）は「国は代理母の権利を守るための法律だと言うが、これは医師を代理出産をめぐるトラブルから守るための法律だ。貧しい女性が、金を得るために他人の子どもを妊娠するという人体搾取の構図は変わらない」。

また妊娠率を上げるため3～5個の受精卵が移植される例が多く、多胎妊娠の恐れがある。日本産科婦人科学会は、体外受精で戻す受精卵を原則1個に限定している。

問1 ベンサム思想に立脚した場合、代理出産ビジネスは肯定されるか、それとも、否定されるか。どちらかに丸をつけなさい。その上で、ベンサム思想を具体的に取り上げながら、その理由を説明しなさい。

問2 カント思想に立脚した場合、代理出産ビジネスは肯定されるか、それとも、否定されるか。どちらかに丸をつけなさい。その上で、カント思想を具体的に取り上げながら、その理由を説明しなさい。

問3 自由主義（『自由論』）思想に立脚した場合、代理出産ビジネスは肯定されるか、それとも、否定されるか。どちらかに丸をつけなさい。その上で、「危害原理」とは何か説明しながら、その理由を述べなさい。

問4 あなた自身は、代理出産ビジネスを肯定するか、それとも否定するか。問1から問3の解答をふまえながら、あなた自身の見解について簡単に論じなさい。

次に、それぞれの問いについての実際の解答例と採点基準について論じたい。まず、問1については、以下のような解答があった。

(肯定される) ⇒ベンサムは「最大多数の最大幸福」を主張し、社会にいる全員の幸福の総和がより多い方を求めた。今、多くの人が「子供を持ちたい」「お金を得たい」という利益を得ているので、肯定される。

記事の内容から読み取れるように、代理母のディクシャさんは年収9年分に相当する報酬を得るとともに、依頼主と赤ちゃんが対面したときのことを「うれしかった」と振り返っていた。また、代理出産を最終手段と考える不妊夫婦の切実な思いについても記されていた。そのため、この解答例のように、ベンサムが量的快楽を重視し「最大多数の最大幸福」を唱えたことをふまえて、代理出産のビジネス化で、依頼主は子どもという利益を、代理母は金銭という利益を、それぞれ得ていることに着目できていれば点数をつけた。

また、問2については、次のような解答があった。

(否定される) ⇒代理出産は人を手段として扱う事例である。また、代理母も「金を得たければ代理母をひきうけよ」という仮言命法に従っているから。

カントは「君自身の人格ならびに他のすべての人の人格に例外なく存するところの人間性を、いつでもまたいかなる場合にも同時に目的として使用し決して単なる手段として使用してはならない」と論じている²。記事の文中では代理出産を「人体搾取」と批判する意見が掲載されていた。そのため、上記の解答例のように代理母がいわば子を産む手段として扱われていることに言及し、代理出産のビジネス化を否定していれば点数をつけた。

問3については、危害があるか否かの判断は、この記事だけでは判断できない部分もあるので各自の見解に委ねた。それぞれの立場からの解答例は次の通りである。

(肯定される) ⇒人間が他人に危害を加えない限り行動の自由が認められるという危害原理の法則によれば、代理母出産は他人の子供を妊娠する女性の側に問題が生じなければ行ってもよいと考えられる。

(否定される) ⇒「危害原理」とは「他人に危害を加えない限りは自由が守られる」という主張である。今、自分が子供を持ちたいがために、他人にリスクを背負わせて妊娠させているので否定される。

この問題については、①危害原理の説明が明瞭になされているか、②この事例をどのように判断したかについての説明が明瞭になされているか、の二つの観点から採点を行った。

問4についても、どちらの立場であったとしても、根拠をもって明瞭な解答が記されていれば点数をつけた。具体的には、以下のような解答があった。

(肯定する) ⇒やはり自己決定権はその人にしかなく、代理母も依頼主も、それぞれが決めたことがたがいを幸福にし、契約によって実行されるなら、あるべきビジネスだと考える。

(否定する) ⇒生まれた子どもが安定した立場にいられるとは思わないから。

ベンサムやカント、J.S. ミルの思想については2学期の試験前に授業で学習したが、試験時間の都合もあり、全問正答した者は全体の25～30%程度であった。代理出産のビジネス化に関する新聞記事は生徒には初出であったが、3学期に生命倫理を学習することを踏まえて出題した。

上記の問題は二つに大別することができる。問1から問3は、思想を通して事象を読み解く問題で

ある。一つの事象を複数の思想から理解していくことで、問題の背後にある価値観の対立を読み解くことができる。

一方、問4は、自分自身で価値判断する問題である。代理出産の問題は、判断の難しい問題であり、置かれた状況によって判断が異なってくる可能性がある。しかし、問題を他人事として終わらせないためにも、現時点のとりあえずの見解でもかまわないので、根拠をもって自身の価値判断を説明できるようにすることを重視した。

以上のように一つの事象を複数の思想を通して分析することで、自分自身の立場を見直すことができるとともに、自分とは異なる立場の背後にある見解についても理解を深めることができる。そして、より納得のいく価値判断や意思決定ができるようになるだけでなく、反対の立場の主張も考慮しながら対話していけるようになる。

4. 自分自身の言葉で学習経験を意味づけられるようにすること

自分自身で学習経験を意味づけることを重視し、学習した内容と自己を積極的に関わらせる問題も出題している。「倫理」をなぜ学習するのだろうか。確かに教師は意図を持って授業を実践しているが、その答えは教師から一方的に与えられるものではない。むしろ重要なのは、学習者がその授業を通して何を感じ、何を考えたのか、ということである。

『教育と言語』の中で、ボルノーは、「人間はただ言語の媒介によってのみ自己自身を展開しうる」と述べ、その過程を次の三つの段階で説明している³。

1. 人間は、かれの自己展開の媒介物として、かれにとって現前している言語を必要とする。その言語のなかに、かれの生の一定の可能性があらかじめ示されている。
2. かれは自己の本質を明らかに打ち出すために責任をもって話された言葉における自己の実現を必要とする。
3. かれは約束において先取的に与えられた言葉によってのみ、その本来の自己にまで高められる。

以上のように、自己の本質や自己の展開の仕方は言語によって規定されているといえる。同じように、「倫理」という科目と自己の関係の仕方も、学習者自身の言語によって規定されていると考えることができる。すなわち、生徒が自身の言葉で「倫理」を学習する意味を構成していく中で、「倫理」という科目との関わり方を築き、学習者としての主体性が獲得できる。そこで、生徒が「倫理」の授業で学習した内容を振り返りながら、学習した内容と自己とを積極的に関わらせて言語化していけるように、定期考査の度に、毎回、次のような問題を出した。

今学期学習した内容は、現在、または、将来のあなた自身にとってどのような意義があると考え
るか。具体的に学習した内容に言及しながら200字以上で自由に論じなさい。

上記の問題は、基本的に字数（10点満点で20字ごとに1点）で採点した。ただし、内容に大きな誤りがある場合や、具体的に学習した内容に言及していない場合は、減点した。この問題については、印象に残った人物の思想を、現在の自己の課題や社会の問題、将来の希望する進路と結びつけながら

論じる解答が多くみられた。

国学を学習した際に、導入として古文や歴史をなぜ学ぶのかについて生徒に問いかけたことがある。多くの生徒が、このように問われてから初めてなぜ古文や歴史を学習しているのかについて考えていた。同様に、倫理の学習についても、なぜ学習しているのか、学習を通して何が得られたのか、といったことについて、問いかける場面を作らなければ、ただ時間割をこなすだけで終わってしまう危険性がある。したがって、「倫理」の学習との関わり方を主体的に築けるように、生徒が自分自身の言葉で学習経験を意味づけられる機会を設ける必要がある。

5. 生徒の考える「倫理」を学習する意義

以上の第2節から第4節で論じてきたことは、どれも教師という立場から筆者が重要だと考え、生徒に問いかけてきたことである。そこで、次に、生徒が一年間の授業を通して「倫理」を学ぶ意義をどのように考えたかについて論じたい。ここでは、学年末の定期考査の生徒の解答を資料として用いることにする。学年末の定期考査では、次のような問題を出した。

「倫理」を学ぶ意義について自分なりに説明した上で、この1年間で学習した思想や倫理的課題の中で自分自身にとってもっとも重要だと考えたものを1つあげ、その理由を200字以上で論じなさい。

ここでは、上記の問題の解答の中で、「倫理」を学ぶ意義について説明している箇所のみを抜粋して、生徒の考えを紹介する。「倫理」を学ぶ意義については、それぞれが多様な観点から論じていた。以下では、先ず「自己との関わり方」「他者との関わり方」「社会との関わり方」という3つの視点から、生徒が考察した「倫理」を学ぶ意義についてみていきたい。

「倫理」の学習が自己との関わり方に影響を与えたという見解は数多くみられた。具体的には、次の①～⑥のような解答例があった。

①倫理を学ぶことで、多くの人の思想を知ることができ、自分のアイデンティティを相対化させることができる。

②「倫理」を学ぶ意義として私は自分のこれまでの生活を振り返ることにあるように思う。

③倫理を学び他人の思想にふれることで自分の考えを変えたり明確にしたりすることができるようになる。

④自分の存在について。自分が何の為に生まれて、何をして生きていくのかということには初めて考えさせられた。

⑤倫理を学ぶことで、人生を如何にして生きるべきか、ということをして人生をかけて考えた哲学者たちの思想を知ることができ、それらをもとに自分なりの幸福などについての思考を発展させることができる

⑥現代社会において、倫理を学び自身を形成する最も根幹にあるものを知ること、人は善悪を知り、自分を知ることができる。私は知ることは幸福であると倫理で学んだ。

以上のように、自己との関わり方に関しては、①～③の解答例のように、他者との比較やこれまでの生活を振り返る中で自己理解が深まったという解答がみられた。また、④⑤のように、「倫理」を学習することで、自分自身の生き方や幸福について考えるようになったという解答もあった。なかには⑥のように具体的に知ることが幸福だと気づいたことに言及する解答もあった。このように自分自身の姿に気づき、自分らしい生き方や幸福を求めて自己を変えていったところに、「倫理」を学習したことの意味を見出す生徒が数多くいた。

また、他者との関わり方が変わるところに「倫理」を学習することの意味を見出した者もいた。このような見解の例として、次の⑦～⑨の解答をあげることができる。

⑦倫理を学ぶことは世界の国々の人々とわかり合ったり、自分の国の中でも様々な思想を人は持っているの、そういった人たちと理解し合うのに大きな役割を果たすと思う。

⑧倫理で「思想」を学ぶことによって、自分と相反する考えを持った人とほんの少しでも歩み寄ることができれば意義はあると思う。

⑨他者を受け入れる心を成長させることにあると思う。過去の思想家がどのような立場でどんなことを考えていたのかを現代の人々が受容し多様な見方をふまえた上で現代の倫理的問題に立ち向かうのかという点で心を成長させている。

⑦～⑨で述べられているように、国内外の多様な他者を理解したり、自分と相反する考えを持つ人に歩み寄ったりすることにつながる点に、「倫理」を学習する意義が見出されていた。

自己や他者との関わり方だけでなく、社会との関わり方についても、「倫理」の学習の意義を唱える解答がみられた。例えばそれは以下の⑩～⑫の解答である。

⑩倫理で学習する内容は現代社会を生きる上で必須のものであると思う。特に今学期学んだ生命倫理や環境倫理などは、現に社会が直面している問題であり、それ以前に学んだ多くの思想が、これらの問題を論じるにあって役に立つ。

⑪倫理を学ぶことで、このような現在の問題も過去の人達の考え方によって色々な角度から見る事ができる。倫理の問題に答えはないが、様々な視点から見ることで良い方向へ進むことができると思う。(筆者注:「このような現在の問題」とは環境問題のことをさす)

⑫倫理とは、先人が生涯を考え出した思想の歴史を教わり、いかに現代の社会に生かしていくかという科目であると思う。

⑩～⑫の解答は、いずれも「倫理」で学習した思想を通して現代社会の諸課題を理解し解決に導くことができると述べられている。このように社会の諸問題に対峙していく際に学習した内容が活用できることから「倫理」を学習する意義があると論じられていた。

以上で論じたように、「倫理」の学習は、「自己との関わり方」や「他者との関わり方」、「社会との関わり方」をよりよい方向に変えていく可能性がある点に意義が見出されていた。それ以外にも、以下の⑬⑭の解答のように、幅広い見方や考えが持てるようになったことや、考える習慣が得られたことに意義を見出す者も複数名いた。

⑬「倫理」を学ぶことで、たくさんの人の思想に触れ、一つの物事をいろいろな方向から見る事ができるようになり、幅広い考えが持てるようになる。

⑭最も意義があったのは、自分でよく考えることだったと思う。倫理の課題は答えがなく難しいものばかりだったが、そのような課題を提示してもらうことで考える機会が増えたと思う。

このように生徒は、教師の意図を超えて、一年間の「倫理」の授業の中で、多様なものを獲得していた。その一方で、教師と同じようなところに「倫理」を学習する意義を捉えた生徒もいた。そこで次に、教師の意図と親和的であった生徒の見解を示したい。

第2節で論じたように、筆者は、学習した内容を日常生活でも活用できるように、学習した内容の具体例を見つけられるようにすることを重視してきた。それに通じることを論じる生徒もいた。それは次の⑮⑯の解答に端的に表れている。

⑮この一年間で、意外にも日常的なことにも倫理的な問題が隠れていることが分かった。倫理を学ぶことで様々な場面で倫理的な選択ができるようになることはとても大切だと思った。

⑯今自分達が生きていく上で様々な問題に直面することがあるが、それらの問題のほとんどは「倫理」で学ぶような問題のどれかに分類されるのではないか。

⑮⑯では、身の回りの日常生活や社会事象の中に「倫理」で学習した問題が溢れていることから「倫理」を学習する意義が論じられている。これは筆者が具体例を探すことを重視した意図とも重なっている。

また、第3節で論じたように、筆者は、学習した思想を活用しながら社会事象の背後にある葛藤を読み解き、自身の価値判断や意思決定をしていけるようにすることを重視してきた。次の⑰⑱の解答は、こうした筆者の見解と類似している。

⑰自分自身が人生において決定的な判断をせまられたときに、初めて学んだ価値のあるものになると思う。

⑱倫理を学ぶことで古今東西のたくさんの人の思想を知ることができる。それによって一つの論点に関しても正しい、正しくないと決めることができなくなることができ、人がおちいりやすい「自分が正しい」という考えを持つことを防ぐことができる。自分のきちんとした意見を確立しながらも他人の意見に耳を傾け、それについて自分なりに考察し、意見を述べる力を持つことによって倫理性を持つ一人前の社会人になることができる。

⑰⑱の解答では、何かを判断したり意見を述べたりすることができるようになることに意義を見出している。これは、筆者が重視する「価値判断や意思決定をしていけるようにすること」と重なることである。先述のように、筆者は、一人の市民として社会に参画していくためにも、価値判断や意思決定をしていくことを重視した。⑱の解答では、「一人前の社会人」という言葉で、同様のことが言い表されていた。

第4節では、自分自身の言葉で学習経験を意味づけることを重視していることについて論じた。このように自分自身の言葉で意味づけることを重視したのは、ボルノーが論じるように、「人間はただ言語の媒介によってのみ自己自身を展開しうる」からであった。生徒は、自分自身の言葉で学習経験を意味づけることで、「倫理」という科目との関係性を築きあげていた。しかし、それだけではなく、これから展開しうる自己自身も築き上げようとしていた。このことは、次の⑲のような「倫理」の学習

は「自分の人生を変えるものだ」という解答からうかがうことができた。

⑱倫理とはこれから自分達が生きていく上での目標や他人の考えを知ること、何が自分にとって大事なのかを知り、自分の人生を変えるものだと思う。

以上のように筆者と同じようなところに「倫理」を学習する意義を見出していた生徒もいたが、それぞれが自分自身の言葉で豊かにその内容を表現していた。

6. おわりに

本稿では、定期考査の試験問題や生徒の解答を示しながら、「倫理」を学習する意義について考察した。第2節から第4節では、筆者が「学習した思想や理論の具体例を見つけられるようにすること」「社会事象の背後にある葛藤を読み解き、価値判断や意思決定をしていけるようにすること」「自分自身の言葉で学習経験を意味づけられるようにすること」の3つを重視しながら「倫理」の授業を展開していることを、それらの力を育むのに有効だと考えて実践した試験問題とともに論じた。

第5節では、こうした教師の意図とは別に、生徒自身が一年間の授業を通して「倫理」を学ぶ意義をどのように捉えていたかについて明らかにした。「倫理」を学習する意義は、教師によって一方的に規定されるものではなく、生徒が自分自身の言葉で多様に意義を見出していた。総じて論じれば、「倫理」の学習は、幅広い見方や考える機会が得られ、自分との関わり方や他者との関わり方、社会との関わり方をよりよいものにしていけるところに意義が見出されていた。このように生徒の言葉を通して「倫理」という科目の持つ可能性を示せたことが本研究の成果である。

本稿で紹介した試験問題や授業での問いかけは、まだまだ未熟なものが多いため、今後、改良しながら種類を増やしていきたい。また、生徒がどのようなところに「倫理」を学ぶ意義を見出していたかについて明らかにしたため、この成果をもとに、より学びがいのある授業を生徒とともに展開できるようにすることが今後の課題である。

¹ 鷲田清一（1999）『「聴く」ことの力』阪急コミュニケーションズ、266 - 267頁。

² カント、篠田英雄訳（1976）『道徳形而上学原論（改訳）』岩波書店、103頁

³ O・F・ボルノー、森田孝訳（1969）『言語と教育（増補版）』川島書店、243頁。

⁴ 生徒が重要だと考えた思想や倫理的課題については、生命倫理をあげる者が3割（約30名）ちかくおり、功利主義の思想、ソクラテスの思想、カントの思想、環境倫理をあげる者がそれぞれ1割（約10名）程度いた。それ以外にも実存主義やベーコン、デカルト、ロールズをあげる者も複数名いた。

東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会規約

1. (名称) この会は、東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会といたします。
 2. (目的) この会は会員相互によって、高等学校公民科「倫理」「現代社会」「政治・経済」教育を振興することを目的とします。
 3. (事業) この会は、次の事業を行います。
 - (1) 「倫理」「現代社会」「政治・経済」教育の内容および方法などの研究
 - (2) 研究報告、会報、名簿などの発行
 - (3) その他、この会の目的を達成するために必要な事業
 4. (事務局) この会の事務局は原則として会長在任校におきます。
 5. (会員) この会の会員は次の通りです。
 - (1) 個人会員 学校または教育研究機関等に所属して、この会の目的に賛成し、会の事業に参加する個人
 - (2) 機関会員 この会の目的に賛成し、会の活動を援助する学校または教育研究機関等
 - (3) 賛助会員 この会の目的に賛成し、会の活動を援助する団体または個人
 6. (顧問) この会に顧問をおくことができます。
 7. (役員) この会の役員発議の通りです。任期は1年ですが、留任は認めます。
 - (1) 会長 (1名)
 - (2) 副会長 (若干名)
 - (3) 常任幹事 (若干名)
 - (4) 幹事 (若干名)
 - (5) 会計監査 (若干名)
 8. (総会) 総会は毎年6月に会長が招集し、次のことを行います。
 - (1) 役員を選任
 - (2) 決算の承認、予算の議決
 - (3) その他重要事項の審議
 9. (年度) この会の会計年度は毎年4月に始まり、翌年3月31日に終わります。
 10. (経費) この会の活動に必要な経費は、会費その他の収入でまかないます。
会費は次の通りです。
 - (1) 個人会員・機関会員 年額2,000円
 - (2) 賛助会員 年額1口2,000円機関会員および賛助会員団体に所属する個人は、個人会員と同様に会の事業に参加できます。
 11. (細則) この会の規約を施行するについて、幹事会は必要な細則をつくることができます。
 12. (規約の変更) この会の規約は、総会の議決によります。
- 附記1. この規約は昭和37年11月20日から施行します。
2. 昭和42年度総会で、会計年度と会費の変更が認められた。
 3. 昭和55年度総会で、本研究会の名称を「倫理社会」研究会から倫理・社会研究会に変更することが認められた。
 4. 平成5年度総会で、会費の変更が認められた。
 5. この規約の名称、目的、事業の一部が平成6年度総会で改正され、平成7年度4月1日より施行します。
 6. 平成16年度総会で、会員ならびに会費の変更が認められた。

事務局便り

昭和37年11月に創立された都倫研は、平成24年11月に50周年を迎えました。昨年度に都倫研紀要50集の別冊として企画・発行した『都倫研50年の歩みと展望』を、唯一の記念事業として、静かに次の半世紀を迎えたわけですが、紀要論文のホームページへの掲載や、研究協議会での読書会の復活など、広報部・研究部の尽力で新たな取り組みも進めて参りました。

例会や研究協議会に初めて参加される方も増えましたが、年間の出席者数はここ4年間、ほぼ同じです。ということは、新しい方がお見えになっても、引き続いてご参加いただける方が少ないということです。これは、事務局にとって大きな課題です。私にも参加できない時期があったことはありますから、無理にお誘いするものではありませんが、お忙しい中でも継続して参加したくなるような、魅力ある研究会にするためには、どのような工夫が可能なのか、皆様からのアイデア、率直なご批判をお待ちしています。

都倫研はもともと「倫理・社会」の研究会としてスタートしましたから、「倫理」と「現代社会」の研究会である現在も、倫理・哲学的な内容の研究には重点を置いています。センター試験やカリキュラムなど、「倫理」にとっては厳しい状況が続いています。私自身は高校生にとって「倫理」は必修であるべきだ、「現代社会」においても倫理・哲学的内容をないがしろにすべきではないと強く思います。

大学の先生方も、思いは同じです。本年度の講演でも、河野先生は「子どもの哲学」の活動や翻訳を通じて、直江先生は岩波書店のシリーズ『高校倫理からの哲学』の監修をされて、それぞれ積極的にかかわっていられますし、菅野先生も教科書の執筆をされています。昨年度の夏の研究協議会においでいただいた西山雄二先生たちとの共同シンポジウムでは、フランスのリセの哲学教師と意見交流し、また編集段階から都倫研の何人かのメンバーが高校倫理の立場からの意見を出させていただいた上記の『高校倫理からの哲学』シリーズについても、中等教育での哲学・倫理教育についてのシンポジウムで意見交換しました。まだまだ力不足ではありますが、色々なご意見があることも踏まえつつ、次年度以降もこのような取り組みに積極的にかかわっていきたいと考えています。

本年度は事務局長から文部省（当時）へ移られ、視学官をつとめられた金井肇先生、第八代会長の酒井俊郎先生がご逝去されました。お二人とも昨年度、『都倫研50年の歩みと展望』にご寄稿いただいたばかりでした。長年のご尽力に感謝し、心からご冥福をお祈り申し上げます。

研究会活動には、もちろんお金もかかります。もっとも苦しかった時期から支えていただいた財団法人上廣倫理財団、公益財団法人日本自動車教育振興会には、ひきつづき助成金でお世話になっておりますことを、心からお礼申し上げます。また、東京都教育委員会の教育研究団体奨励制度の充実により、紀要の発行・発送の費用や、本年度からは講演講師謝礼についても、一部助成が得られるようになりました。とはいえ、もっとも大切なことは、できる限り会員による会費で運営できるようにすることです。会員倍増、とはなかなか参りませんが、どうか皆様のお声掛けで、一人でも多くの仲間を増やしていきたいと思っております。

本年度の活動を支えていただいた皆様に感謝するとともに、来年度もご協力をよろしくお願い申し上げます。

（事務局長 和田 倫明）

編集後記

都倫研紀要第51集をお届けします。

今回の及川会長の巻頭言は2ページにわたるものとなりました。昨今の高校教育を取り巻く環境の変化を歴史的に分析された上で、倫理の必修化を強く訴えられています。

今回の講演のテープ起こしに際しては、広報部のメンバーだけでなく海城高校の村井先生にもお世話になりました。また、今回はその村井先生と東洋女子高校の上野先生の授業実践報告を掲載することができました。若手の倫理担当者の意欲的な授業実践は、私たちとっても大きな刺激となります。

今年度から研究部の菅野先生の呼びかけで始まった読書会も、多くの参加者が集まり、とても充実した議論ができたと思います。

倫理という科目の現代における重要性を示すためにも、優れた授業をつくっていくことが不可欠です。そのためにも、本紀要に納められた今年度の研究成果を有効にご活用していただければ幸いです。

(広報部 村野 光則)

平成24年度 都倫研紀要 第51集

平成25年3月31日 発行

発行者 東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会

著作者 東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会
代表 及川 良一

事務局 東京都立産業技術高等専門学校荒川キャンパス 内
〒116-0003 東京都荒川区南千住8-17-1
TEL 03(3801)0145 FAX 03(3801)9898
URL <http://www.torinken.org/>

印刷 有限会社 大和印刷
〒165-0034 東京都中野区大和町4-31-12
TEL 03(3717)0610 FAX 03(3338)1669